

Edukacja na rozdrożu

Część 1

Nauczyciel – uczeń – edukacja



Redakcja
Wojciech Duczmal
Juraj Tej
Łukasz Fiebich



REGIONALNE
CENTRUM
ROZWOJU
EDUKACJI



Edukacja na rozdrożu

Część 1

Nauczyciel – uczeń – edukacja



Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu



**REGIONALNE
CENTRUM
ROZWOJU
EDUKACJI**

Regionalne Centrum Rozwoju Edukacji
w Opolu



UNIwersytet
ZIELONOGÓRSKI

Uniwersytet Zielonogórski



Prešovská univerzita v Prešove



Бердянський Державний Педагогічний Університет

Centrum Innowacji i Transferu Technologii oraz Rozwoju
Kultury Fizycznej Spółka z o. o.

Edukacja na rozdrożu

Część 1

Nauczyciel – uczeń – edukacja

Komitet Redakcyjny

Przewodniczący – prof. dr hab. Marian Duczmal

Zastępca przewodniczącego – dr Wojciech Duczmal

Członkowie – dr Sławomir Śliwa, dr Tadeusz Pokusa, dr Witold Potwora

Redakcja

Wojciech Duczmal

Juraj Tej

Łukasz Fiebich

Opole 2016

Recenzja
dr hab. W. Sikorski, prof. UO
prof. ing. Vladimír Gonda, PhD

Projekt okładki
Janina Drozdowska

Redakcja i korekta
Agnieszka Jakutajć-Zalewska
Maria Szwed

Redakcja techniczna
Janina Drozdowska

ISBN 978-83-62683-76-5
978-83-7511-240-5

**Wydawnictwa Centrum Innowacji i Transferu Technologii
oraz Rozwoju Kultury Fizycznej Spółka z o. o.**

WYDAWNICTWA
WYŻSZEJ SZKOŁY ZARZĄDZANIA I ADMINISTRACJI W OPOLU



WYDAWNICTWO INSTYTUT ŚLĄSKI Sp. z o.o.
45-082 Opole, ul. Piastowska 17, tel. 77/454 01 23
e-mail: wydawnictwo@is.opole.pl
Objętość 34,40 ark. wyd., 29,75 ark. druk.

Spis treści

Wstęp	9
Część I Nauczyciel	
KACPER RADZKI <i>Mistrz i uczeń – relacja zarzucona i pożądana</i>	13
IWONA BANACH <i>„Być z innymi i wśród innych” – nauczyciel i jego rola w procesie kształtowania pozytywnych relacji wobec osób niepełnosprawnych</i>	21
ANNA PIĘTOŃ <i>Coaching tajną „bronią” dobrego nauczyciela</i>	30
URSZULA STRZELCZYK-RADULI <i>Zalety i wady zawodu nauczyciela w badaniach własnych</i>	38
TATIANA ČEKANOVÁ <i>Postavenie praxe v pregraduálnej príprave špeciálnych pedagógov na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove</i>	46
AGNIESZKA KWITOK <i>Efektywna współpraca nauczycieli i rodziców gwarancją sukcesu wychowawczego we współczesnej szkole</i>	52
SŁAWOMIR ŚLIWA <i>Cechy osobiste i kompetencje zawodowe przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej</i>	63
IVETA SCHOLTZOVÁ, MAREK MOKRIŠ <i>E-learningový kurz v pregraduálnom matematickom vzdelávaní budúcich pedagógov</i>	72
EUGENIA KARCZ-TARANOWICZ <i>Istota, przyczyny i skutki wypalenia zawodowego nauczycieli</i>	82
JAROSŁAW CZEPCZARZ <i>Dolegliwości bólowe narządu ruchu w pracy nauczyciela</i>	92

Część II
Uczeń

BIBIÁNA HLEBOVÁ	
<i>Stratégie rozvíjania komunikačnej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v podmienkach inklúzie</i>	105
KAMILA MICHAŁOWSKA-BRYŁA	
<i>Plagiat w środowisku uczniowskim i akademickim – aspekty prawne</i>	115
SŁAWOMIR KANIA	
<i>Znaczenie kultury szkoły w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym dzieci i młodzieży – w kierunku profilaktyki pozytywnej</i>	124
IURII SHCHERBIAK	
<i>Особливості соціальної адаптації студентів-першокурсників коледжу до нових умов навчання в вищому економічному навчальному закладі</i>	135
ANNA SKUPIEŃ	
<i>Zastosowanie metod aktywizujących w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym</i>	144
VLADIMÍR FEDORKO	
<i>Multitasking ako decízny faktor pôsobnosti na elementárnu gramotnosť žiakov primárneho stupňa základných škôl</i>	152
JÁN KANCÍR	
<i>Vzdelávanie rómskych žiakov v kontexte celodenného výchovného systému</i>	158
ALEKSANDRA WAWRZAK	
<i>Uwarunkowania zachowań ryzykownych wśród studentów pedagogiki</i>	170
KATARZYNA BŁOŃSKA	
<i>Przeciwdziałanie przemocy wobec dziecka</i>	179
MAGDALENA FLAK	
<i>Cyberprzemoc w cyberszkole</i>	190
ALEKSANDRA KRUSZEWSKA	
<i>Dojrzałość szkolna i umiejętności sześciolatków w opiniach nauczycieli edukacji elementarnej (z najnowszych badań)</i>	200

Część III

Edukacja – wyzwania i problemy współczesnej szkoły

ZUZANA SLÁVIKOVÁ	
<i>Zmysel a opodstatnenosť umeleckej výchovy v súčasnom rozporuplnom svete</i>	213

JÁN KANCÍR	
<i>Súčasnosť a perspektívy učebníc geografie miestneho regiónu</i>	222
DOMINIKA MUŇKO	
<i>Patologia w edukacji. Wybrane aspekty</i>	230
PAULINA KIDA	
<i>Outdoorowe otwarcie wewnątrz zamkniętej edukacji instytucjonalnej</i>	238
MICHAŁ DZIÓBEK	
<i>Diagnoza stanu edukacji muzealnej w konurbacji górnośląskiej</i>	249
KAROLINA ŚCIGAŁA	
<i>Implications of Moral Imagination for education</i>	256
ANNA VAŠUTOVÁ	
<i>Orientácia v čase v edukácii v primárnom stupni vzdelávania</i>	263
AGNIESZKA SMORAĞ	
<i>Edukacja dorosłych zagrożonych wykluczeniem społecznym</i>	278
GRAŻYNA DĘBICKA-OZORKIEWICZ	
<i>Tendencje wyboru zawodów w rzemieślniczym systemie nauczania ze szczególnym uwzględnieniem województwa opolskiego</i>	287
AGNIESZKA KANIA	
<i>Manowce szkolnej i pozaszkolnej edukacji kulturalnej</i>	298
WOJCIECH WELSKOP	
<i>Szkoła świątynią konsumpcji</i>	309
TETYANA NESTORENKO	
<i>Вища освіта як фактор економічного розвитку в умовах глобалізації</i>	318
SŁAWOMIR KANIA	
<i>Teoretyczne podstawy profilaktyki pozytywnej</i>	324
BARTŁOMIEJ MARTUSZEWSKI	
<i>Działania profilaktyczne w pracy szkoły</i>	336
ŁUKASZ DZIARMAGA	
<i>System funkcjonowania i finansowania edukacji niepublicznej w Polsce</i>	345

Część IV

Edukacja – nowoczesna edukacja w tradycyjnej szkole

AGNIESZKA KULIG	
<i>„Jutro obudzisz się w świecie bez internetu...” – doświadczenia własne studentów i gimnazjalistów a wybrane aspekty edukacji medialnej</i>	357

SŁAWOMIR CIASTEK	
<i>Nauczanie oparte na grach (Game Based Learning) i gamifikacja – nic nieznaczący trend, czy skuteczne i nowoczesne narzędzia nauczania?</i>	371
JOANNA ADAMKIEWICZ	
<i>Wykorzystanie technologii informacyjnej w procesie kształcenia studentów pedagogiki Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu</i>	380
RENÁTA BERNÁTOVÁ	
<i>Moderné technológie v prírodovednom vzdelávaní – elektronické testovanie</i>	396
MARIUSZ DROŹDŹ	
<i>Edukacja we współczesnym świecie medialnym</i>	407
KRYSTYNA ŁANGOWSKA-MARCINOWSKA	
<i>Szkoła przyszłości wizją nowej edukacji w Polsce?</i>	416
SAMUEL MALECKÝ	
<i>SúčasnÉ trendy v tvorbe a hodnotení kvality učebníc</i>	432
JOANNA KOZIELSKA	
<i>Posłuchaj..., a powiem Ci kim jestem. Zastosowanie narzędzi coachingowych w procesie planowania przyszłości edukacyjno-zawodowej</i>	440
AGATA WLASZCZYK	
<i>The role of a metaphor and data visualization in education</i>	449
MILICA SABOLOVÁ	
<i>Uplatnenie metódy concept cartoons© v prírodovednom vzdelávaní</i>	458
EDITA ŠIMČÍKOVÁ, BLANKA TOMKOVÁ	
<i>Obsah matematického vzdelávania v oblasti práca s informáciami na Slovensku a vo vybraných krajinách</i>	467

Wstęp

Szkoła to jedno z najważniejszych miejsc kształtujących wrażliwość naukową młodego pokolenia. To miejsce, w którym dzieci uczą się, przeżywają, doświadczają, eksperymentują i bawią się jednocześnie. W końcu szkoła to przestrzeń, gdzie spotykają się nauczyciele z uczniami. Choć w ostatnim czasie zmienia się nieco rola nauczyciela i coraz częściej staje się on przywódcą, wspierającym tutorem i osobą, która nie tyle naucza, co pokazuje jak się uczyć, to wciąż nauczyciel jest jednym z najważniejszych filarów edukacji.

Współczesna edukacja powinna skupiać się przede wszystkim na rozwijaniu kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. Rzeczywistość wieku XXI nie potrzebuje ludzi odtwórczych, podążających według utartych schematów, dlatego tak ważne jest kształtowanie kreatywności i twórczych postaw u dzieci. Obecnie bardzo wyraźnie akcentuje się wartość edukacji wykorzystującej zmieniające się trendy technologiczne, ale też edukację, która sięga po metody znane nam sprzed kilkudziesięciu lat.

Szkoła powinna uczyć rozwiązywania problemów, szukania ciekawych, oryginalnych odpowiedzi na stawiane pytania, myślenia, wyobraźni i odwagi. Od dobrego nauczyciela wymaga się zatem, aby podążał za nowoczesnymi rozwiązaniami, myślał o globalnej przyszłości uczniów, potrafił zainteresować młode pokolenie nauką i co najważniejsze – wykorzystując swoją kreatywność i elastyczność – pokazał, że nauka wcale nie musi być nudna. Nauczyciel powinien dbać jednak nie tylko o rozwój swoich podopiecznych, przygotowując ich do życia w dorosłym życiu, ale także o ciągłe własne samokształcenie, samorozwój oraz podążanie za zmieniającymi się trendami w edukacji.

Prezentowana publikacja to zbiór opracowań opisujących zadania, wyzwania i problemy współczesnych uczniów, nauczycieli i edukacji – w ogólnym znaczeniu i tych wykorzystujących najnowocześniejsze rozwiązania. Książka została podzielona na cztery części.

W pierwszej części zamieszczono artykuły traktujące o roli nauczycieli. Autorzy opracowań opisują wady i zalety wynikające z wykonywania tego zawodu, relacje nauczycieli z uczniami i rodzicami, a także problemy zdrowotne, z jakimi niejednokrotnie mogą spotkać się nauczyciele – zarówno te związane z wypaleniem zawodowym, jak i te typowo fizyczne.

Część druga poświęcona została uczniom. Teksty tu zamieszczone mówią o metodach aktywizujących, wielozadaniowości współczesnych uczniów, a także o zachowaniach ryzykownych i przemocy stosowanej wobec dzieci. W tej części zwrócono również uwagę na niezwykle istotne zagadnienie w czasach cyfrowej szkoły – plagiat.

Kolejne dwie części dotyczą bardzo ogólnie rozumianej edukacji. W pierwszej z nich autorzy tekstów skupiają się na edukacji szkolnej i pozaszkolnej. W artykułach pojawia się również temat związany z działaniami profilaktycznymi podejmowanymi w szkole. Tu jest mowa także o edukacji dorosłych zagrożonych wykluczeniem społecznym. Ostatnia część dotyczy nowoczesnych metod. Autorzy podjęli w swych artykułach między innymi kwestie edukacji medialnej, wykorzystania technologii informacyjnych w procesie kształcenia, a także roli i znaczenia internetu, który w ostatnim czasie ma istotne znaczenie w edukacji.

Zaprezentowane prace problemowo-przeglądowe oraz teksty badawcze dają czytelnikom pogląd na ciągłe zmiany zachodzące w edukacji. Coraz ważniejsza staje się zatem edukacja przez całe życie – nie tylko w przypadku nauczycieli, ale w ostatnim czasie również w odniesieniu do całego przyszłego pokolenia tworzącego społeczeństwo wiedzy. Edukacja elementarna staje się zatem odpowiednim etapem, aby zaszczerpić w uczniach motywację i chęć do ciągłego i systematycznego rozwoju oraz podnoszenia własnych umiejętności przez całe życie.

Redaktorzy

Część I

Nauczyciel

Mistrz i uczeń – relacja zarzucona i pożądana

MASTER AND HIS STUDENT – ABANDONED AND DESIRED RELATIONSHIP

Summary

Considering lifetimes of great teachers we can usually spot one regularity – they have always clustered students around them. Whereas these students spent lot of time together with their master, wandered with him – he was such an authority for all of them, a person who they admired. Up against the fact we all search for authorities, young thoughtful people search them exclusively. They want to have a person who shows them what is right or wrong, gives knowledge and teach how to manage in the contemporary world. They just need a „Master”.

Keywords: master, student, relationship, education

Edukowanie to pokazywanie co robić, a wychowywanie jak. Zarówno jedno i drugie to sztuka „wprowadzania w życie”. Przyglądając się historii obu, można dostrzec jak przez wieki opierały się one na osobliwej i zarazem subtelnej relacji zachodzącej między wychowawcą i wychowankiem – mistrzem i jego uczniem. Przypatrując się jednocześnie dzisiejszym metodom wprowadzania w życie można wychwycić, że wspomnianą relację zarzucono kosztem dosłownie rozumianego partnerstwa. By przekonać się, jak dalece pożądaną jest relacja mistrz–uczeń w procesie edukacji i wychowania, proponuję krótką refleksję nad wizją „wprowadzania w życie” jaką przedstawił w swoich dziełach filozof i pedagog XX w. ojciec Jacek Woroniecki.

Decydujące w edukacji i wychowaniu jest zagadnienie celu i wartości. Źródłem systemów wychowawczych oraz rozwiązywania podstawowych problemów wychowawczych są ich założenia światopoglądowe, które – pochodząc z najgłębszej intuicji poznawczej, ujmującej ostateczne źródła rzeczywistości (bytu) jako Absolut – dotyczą naczelnej idei określonego poglądu na świat, oraz założenia filozoficzne, mające charakter intelektualizowanych twierdzeń i ujmujące podstawowe aspekty rzeczywistości na postawie zracjonalizowanego i uogólnionego doświadczenia (Kunowski, 1982, s. 95–96). Założenie właściwego celu wraz z określającymi go wartościami wydaje się decydujące w procesie wychowania.

Snując refleksję nad życiem, przyglądając się mu także przez pryzmat edukacji, która przekazuje wiedzę oraz wychowanie uczące jej wykorzystywania, nie sposób nie dostrzec, że w całym tym procesie wyraźnie zarysowuje się celowość.

„Głównym znamionym rysem postępowania ludzkiego rzucającym się przed innymi w oczy każdemu kto bada życie człowieka jest jego świadoma celowość [...]. W ogromnej większości wypadków ostateczny rezultat przebiegu każdego zjawiska przyrodzonego da się już naprzód przewidzieć, do niego bowiem cały proces od początku zmierza. Ten rezultat nadający danemu procesowi, nim jeszcze został urzeczywistniony, jego kierunek nazywamy celem” (Woroniecki, 1986a, s. 61–62).

Nie inaczej jest z procesem wychowania. Nie można powiedzieć o tym zjawisku, że przebiega ono bezcelowo. Może się zdarzyć, że przebiegać będzie bez konkretnej intencji (cel zatem pozostanie albo samorzutny, albo ukryty), ale celowość jego zawsze da się określić i wskazać punkt, ku któremu zmierza. Wychowawca musi mieć zawsze pewną wizję tego, jak powinien przebiegać proces wychowania i jaki powinien być wychowanek, a więc posiadać mniej lub bardziej sprecyzowany cel wychowania, tym bardziej że „nie można poznać natury żadnej rzeczy, nie poznawszy jej celu” (Woroniecki, 1986a, s. 63).

O człowieku wiemy, że:

„nie jest zastaną strukturą bytu ludzkiego, ale również zadaniem do wypełnienia. Celem więc wychowania jest doskonalenie i usprawnianie potencjalności zawartych w naszej naturze, czyli rozwój człowieczeństwa [...]. We wspólną wszystkim ludziom naturę wpisany jest imperatyw rozwoju, ale żyjąc w odmiennych warunkach, podejmując odmienne decyzje, każdy realizuje go we własny sposób i nadaje wspólnej naturze piętno indywidualne” (Woroniecki, 1986a, s. 330).

By ta realizacja mogła przebiegać właściwie i w sposób zamierzony, dając jednocześnie przewidzieć efekt finalny, konieczność poznania celu wydaje się oczywista. Co więcej, wynika ona z ludzkiej natury, bowiem:

„człowiek jest jedyną istotą na świecie zdolną poznać cel, do którego dąży i świadomie kierować się do niego swymi czynami. [...] Jedyne człowiek ma w swym działaniu świadomą celować tak, iż może sam sobie stawiać cele dla swych czynów, wybierać środki do nich prowadzące, zmieniać jedne i na ich miejsce stawiać inne, zastanawiać się nad nimi i nawet z innymi ludźmi o nich rozprawiać [...]. Cel więc, przez cały czas wywiera na naszą czynność swój wpływ. On jest tym, co ją zaczyna i co ją kończy” (Woroniecki, 1986a, s. 63).

Widać wyraźnie, że cel – determinujący koncepcję wychowania – wymaga szczególnego traktowania. Rzutuje on przecież na cały jego przebieg, a więc błędy w jego określeniu bądź w doborze metod jego realizacji mogą być brzemiennie w skutki. Tym bardziej ważne jest, aby omylny ze swojej natury człowiek mógł oprzeć swoje decyzje o jak największe doświadczenie, mistrzostwo. Ono jest cechą nauczyciela (mistrza), który wiedząc więcej minimalizuje powstawanie błędów. Ostatecznie przecież cel określa w zdecydowany sposób już sam podmiot wychowania.

Antropologia filozoficzna pełni rolę przesłanek, z których wywodzi się koncepcja wychowania. Dlatego tak ważna jest filozofia, a zwłaszcza antropologia filozoficzna dla pedagogiki (Czupryn, 1999, s. 23–29). W myśl przyjętej antropologii cel będzie tym „co nadaje każdemu czynowi ludzkiemu jego właściwą cechę, jego charakterystyczny kierunek i wartość” (Woroniecki, 1986a, s. 65).

Zatem, można by się spodziewać, że przy odpowiednich zamierzeniach antropologicznych, właściwie dobranych metodach, realizacja obranego celu łącznie z wy-

pełnieniem go działalnością wychowawczą powinna być przewidywalna. Tymczasem Woroniecki uważa, że „nieomylnych rezultatów spodziewać się nie można, bo ma się tu zawsze do czynienia z istotami przeznaczonymi do samodzielnego kierowania sobą” (Woroniecki, 1986a, s. 354). W jaki sposób określić należy cel, by można było zmaksymalizować prawdopodobieństwo jego realizacji?

Piszząc o celach i trudnościach w ich realizacji, Jacek Woroniecki wyraźnie rozróżnia „ideał” od „celu”. O ideale pisze, że jest on „z konieczności nieosiągalny, bo odezwane wzory to mają do siebie, że zawsze zostają poza realizacją” (Woroniecki, 1986a, s. 65), natomiast o konkretnych celach mówi, „że są kresem czynów i jako takie winny być osiągnięte” (Woroniecki, 1986a, s. 65). Czynnikiem celowym przyznaje on pierwszeństwo w życiu moralnym przed czynnikami formalnymi, jakimi są ideały. Jednocześnie zauważa, że ideały są drogowskazami, a „drogowskazy wskazują tylko drogę prowadzącą do celu, ale same przez się pobudką do działania nie są i impulsu do czynu nie dają. Kto żadnego celu sobie nie postawi, kto go nie zapragnie, nie umiłuje i nie postanowi osiągnąć, dla takiego drogowskazy nie mają znaczenia, nawet na nie nie spojrzysz” (Woroniecki, 1986a, s. 65). Nie ma lepszego drogowskazu niż towarzyszący obok mistrz, który podobną drogę już przebył, określone cechy wypracował.

Jacek Woroniecki uważa, że potrzebny jest cel nadrzędny, któremu podporządkowana będzie cała działalność człowieka, a także na który będzie ukierunkowane wychowanie. Ów cel – dobro największe – wskazuje na drodze jego osiągnięcia dodatkowe dobra, pośrednio doń prowadzące. „Ten cel naczelnym jest główną pobudką; bez niego nieraz nie zapragnęlibyśmy tamtych pośrednich, które same w sobie mogą nam być nawet miłe, a na które decydujemy się skoro widzimy, że bez nich upragnionego celu nie uzyskamy” (Woroniecki, 1986a, s. 66). Dobra pośrednie, zwane też celami pośrednimi, stanowią środek do osiągnięcia celu. Są jednak takie środki, które w żaden sposób celami stać się nie mogą.

„Czystym środkiem nazywamy [...] to, co samo przez się nas zupełnie nie pociąga, a co robimy jedynie dla uzyskania jakiegoś celu. Środki mające w sobie dla nas własną jakąś wartość, są już częściowo celami, choć, gdy je podporządkujemy innym wyższym celom, zachowują jednocześnie charakter środków. Nazywamy je wtedy celami pośrednimi” (Woroniecki, 1986a, s. 66).

Dla człowieka celem nadrzędnym – który determinuje jego życie, a przez to również procesy rozwojowe – jest pragnienie szczęścia. Jest ono

„nigdy nieprzystającą działac sprężyną całej naszej działalności moralnej; zawiera w sobie pożądanie ukojenia wszystkich naszych potrzeb, pragnień, aspiracji we wszystkich dziedzinach, czy to niższych zmysłowych, czy też wyższych duchowych, tak iżby nam niczego nie brakowało, co by nam mogło ból, przykrość lub niezadowolonia i tęsknotę sprawić” (Woroniecki, 1986a, s. 66).

Widać wyraźnie, że wśród naszych pragnień istnieje hierarchia i stopniowość. Istnieją przeto pragnienia niższe – zmysłowe i wyższe – duchowe. Problem w ustaleniu dobra najwyższego – ostatecznego celu działań człowieka, a więc również wychowania, będzie polegał na ustaleniu, co może dać człowiekowi ostateczne szczęście. Ze strony subiektywnej wiemy, że właśnie ono (szczęście ostateczne) jest celem człowieka. Idzie teraz

o to, by ustalić ów cel ze strony obiektywnej, który to będzie w stanie dać mu to szczęście. Oczywiście jest, że nie mogą być to dobra przejściowe, gdyż takowe mają swój początek i koniec, zaś szczęście ostateczne końca mieć nie może. Otóż cel taki mamy „i jest nim dobro nieskończone, którym jest sam Bóg” (Woroniecki, 1986a, s. 70).

Mając na względzie już ustalony ostateczny cel człowieka, należy przyrzeć się dokładnie dobrom pozostałym i przedstawić je we właściwej im hierarchii, gdyż one właśnie stanowią cele pośrednie, a w związku z tym istnieje niebezpieczeństwo, że zajmą niewłaściwe sobie miejsce w systemie wartości człowieka.

Według Woronieckiego najniższe w hierarchii dóbr są „bogactwa”, kolejno „potrzeby ciała”. Zarówno jedno, jak i drugie, dotyczą naszego życia zmysłowego. Wartości związane z życiem duchowe to kolejny szczebel na drabinie ważności dóbr. Są one „bardziej różnorodne, jak to, zadowolenia, jakie przynosi *władza, zaszczyty, sława*, a następnie zadowolenia życia umysłowego, które daje *wiedza i sztuka* i wreszcie radości, które niesie *cnota*” (Woroniecki, 1986a, s. 74). Ostatecznie wysuwane bywa jako cel człowieka „dobro ogółu” albo „szczęście innych”. Woroniecki uważa, że „żadne z tych dóbr, które są pobudkami i przedmiotem naszych czynów w życiu doczesnym, nie może być celem ostatecznym, regulującym całe nasze postępowanie moralne, żadne z nich bowiem nie odpowiada warunkom dobra, którego posiadanie mogłoby nam dać prawdziwe, doskonałe, całkowite i trwałe szczęście, dostępne przy tym dla wszystkich” (Woroniecki, 1986a, s. 74).

Najwyższe miejsce w hierarchii dóbr powinno zajmować dobro nieskończone – Bóg. Przywołany wcześniej subiektywny cel ostateczny naszego życia – spełnienie pragnienia pełnego i doskonałego szczęścia nie jest ułudą. Okazuje się, że istnieje w rzeczywistości

„jego odpowiednik, cel ostateczny, obiektywny, zdolny dać nam ponad miarę to wszystko, czego byśmy mogli się spodziewać i ukończyć ten najgłębszy pęd naszej jaźni. [...] Jest bowiem celem prawdziwie ostatecznym, żadnemu innemu nie podporządkowanym, a jako dobro nieskończone ma w sobie pełnię doskonałości i jest przez to w stanie wypełnić wszystkie najgłębsze aspiracje duszy” (Woroniecki, 1986a, s. 82).

Z natury człowieka wynika obowiązek jej spełniania. Skoro spełnianie natury człowieka to dążność do zaspokojenia pragnienia szczęścia, powinno ono „służyć za nic prowadzącą do ustalenia celu ostatecznego, zdolnego je zaspokoić” (Woroniecki, 1986a, s. 87). Jasnym staje się, że po ustaleniu obiektywnego dobra, które jest w stanie to szczęście człowiekowi zapewnić, również obowiązkiem stanie się dążność do niego – zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym.

Potrzebna jest człowiekowi zintegrowana osobowość, by cel ostateczny był możliwy do zrealizowania. Osobowość, która sprawuje kontrolę nad własnym życiem i ponosi zań odpowiedzialność. Wychowanie będzie miało za zadanie kształtowanie osobowości umożliwiającej osiągnięcie Dobra Najwyższego. Znając cel życia człowieka oraz zadanie wychowania możemy określić, że celem wychowania jest doskonalenie osobowej natury człowieka. Woroniecki doskonałość tę określa jako „stan dokonania, doprowadzenia jakiejś czynności do właściwego jej końca, celu. Doskonałe jest to, co zostało dokonane

i to dokonane tak, że może sprawnie służyć do tego, do czego zostało przeznaczone” (Woroniecki, 1986b, s. 397). Doprowadzanie czynności do właściwego jej końca, przy tym w sposób możliwie najlepszy, to domena mistrza – nauczyciela. Swoim przykładem pociąga on wolę uczniów, która skłaniając się ku najlepszemu przykładowi podpowiada ich rozumowi, by mistrza naśladowali. Będą oni w ten sposób podążać za nim, naśladować go („następować na jego ślady”) i niejednokrotnie podziwiać. Stan ten możliwy jest jedynie wtedy, kiedy relacja mistrz–uczeń zaistnieje.

Idea wychowania zależy od przyjętej koncepcji człowieka i związanej z nią teorii wartości (Woroniecki reprezentuje tomistyczną koncepcję). Rdzeniem podmiotowym wychowania jest ludzkie osobowe „ja”, które ma charakter wyraźnie aksjologiczny, stanowiąc trwałe podłoże i źródło postępowania człowieka, jego postaw i zaangażowania obywatelskiego oraz jego przekonania i poglądy (Cichoń, 1996, s. 100). Zaś gwarantem skuteczności wychowania jest wiedza aksjologiczna, uzdolnienia i sprawności wychowawcze oraz własna nienaganna postawa moralna wychowawcy. To on, niczym przewodnik, pociąga ku sobie i prowadzi w życie swoich uczniów – w przeciwnym razie stają się niczym rozproszone stado zmierzające w mniej lub bardziej przypadkowych kierunkach.

Wychowawca to osoba, która wspiera rozwój innej jednostki, prowadzi ku samodzielności i tłumaczy złożone znaczenia zdarzeń i przeżyć, opowieści i symboli. Dlatego też podstawową właściwością wychowawcy, jego trwałym „wyposażeniem” duchowym i niezbywalnym nastawieniem, jest i powinna być życzliwość i ofiarność wobec innych ludzi, wrażliwość na ich problemy, współczulność wobec ich odczuć i emocji, ich indywidualnych możliwości i tempa uczenia się i rozwoju. Jeżeli takiej podstawowej życzliwości dla innych ludzi ktoś nie odczuwa, niech porzuci zamysł zostania wychowawcą (Kwieciński, Śliwierski, 2003, s. 12).

Wychowawca jest ściśle uzależniony od działalności wychowawczej i jej charakteru. Może ona przybierać charakter jednostkowy lub zbiorowy

„zależnie od tego, czy wychowaniem zajmuje się jednostka, np. nauczyciel, ojciec, drużynowy, katecheta, czy też grupa osób tworząca zespół odpowiedzialny za sprawy wychowania w danej instytucji lub środowisku. [...] Jednostkowa działalność wychowawcza członka takiej grupy wiąże się wówczas z działalnością zbiorową tej grupy jako autonomicznej całości, jako grona osób realizujących wspólne cele pedagogiczne, których decyzjom w wielu sprawach podporządkowują się poszczególne jednostki. [...] Działalność wychowawcza zbiorowa stanowi [...] jakby ogniwo pośrednie między oddziaływaniami jednostek a skierowaną na realizację zadań wychowawczych ponadpodmiotową działalnością instytucji lub środowiska. [...] Wychowawca z reguły góruje nad wychowankiem, na co składa się jego większy zasób doświadczeń i wyższy poziom dojrzałości psychicznej, niemniej te cechy nie niweczą porozumiewania się z wychowankami” (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1980, s. 27).

W procesie wychowania mamy zatem do czynienia z pewnym kryterium odniesienia, które dla wychowanka stanowi wychowawca przyjmujący charakter indywidualny lub zbiorowy, będący dlań wzorcem postępowania – mistrzem.

W tym miejscu koniecznie trzeba przypomnieć i zaznaczyć, że w całym tym procesie cele wychowania wiążą się ściśle z systemem wartości akceptowanym przez jego uczestników i partnerów działalności wywoławczej. „Systemy wartości wychowawcy

i wychowanka nie zawsze są zbieżne. Jest to zrozumiałe z rozwojowego punktu widzenia” (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1980, s. 35). Zadaniem wychowawcy jest takie oddziaływanie, by „przeszczepiać” na grunt wychowanka zamierzony przez niego system aksjologiczny. Relacja mistrz–uczeń nie jest jednak relacją bezrefleksyjnej i ślepej podległości. Jest to prawdziwie doniosłe i wielkiej wagi zadanie, gdyż powinno się odbywać w świadomości, że „wszelkie wychowanie jest samowychowaniem” (Woroniecki, 1961, s. 319), a wszelkie akty zewnętrzne wobec niego, w tym działalność wychowawcy, mają jedynie charakter pomocniczy.

„Samowychowanie podkreśla konieczność własnego wysiłku w pracy wychowawczej, nie wykluczając wpływu innych czynników, kładzie ono nacisk na tę wewnętrzną pracę, którą każdy musi nad sobą przeprowadzić, i której nikt i nic zastąpić nie może. W samej rzeczy, aczkolwiek wpływ innych czynników na wychowanie jest bardzo ważny to jednak najważniejszym momentem w tym procesie jest własny wysiłek wewnętrzny rozumu, woli i serca, i gdy jego zabraknie, najgorliwsze zabiegi tamtych czynników rozbijają się o brak dobrej woli” (Woroniecki, 1918, s. 6).

Na tej podstawie Woroniecki wysuwa tezę, że „właściwym wychowawcą jest każdy sam dla siebie przy pomocy innych czynników” (Woroniecki, 1961, s. 319).

Wychowawca może jedynie dopomóc wychowankowi, wskazać (często samym sobą – przez autorytet i uznanie mistrza) drogę, ale nie jest w stanie zastąpić go w tym, co najważniejsze – w podejmowaniu właściwych decyzji. Próbując to robić, dopuściłby się zaprzeczenia tego, co w wychowywaniu najistotniejsze – pomocy w formowaniu samodzielnej osobowości.

Woroniecki uważa, że wychowawca

„winien umieć rozumnie wpływać na proces kształtowania się woli w wychowanku i znać wszystkie środki, które do tego służą, ale jednocześnie nie powinien się on łudzić, aby ta praca była też całkowicie w jego ręku, jak to ma miejsce w innych dziedzinach twórczości ludzkiej. Jego wpływ w stosunku do samej woli będzie zawsze tylko pośredni, nawet zewnętrzny; sam proces powstawania woli stałych usposobień jest czymś samorzutnym, tak jak samorzutny jest każdy wolny czyn człowieka wypływający z jego rozumnej woli. Podniecić do niego i zachęcić z zewnątrz może i kto inny, ale wykonać go wewnętrznie i utrwalić sobie w ten sposób samą zdolność wykonywania go może jedna tylko wola” (Woroniecki, 1961, s. 196).

Wynika z tego, że każdy – będąc wezwany do pracy nad sobą – ponosi odpowiedzialność za to kim się stanie. Implikuje to odpowiedzialność, którą obciążony jest wychowawca. Wychowanie jest realizacją jego odpowiedzialności za dziecko, którego prawo do bycia wychowywanym wymaga, by wychowawca przedstawiał autorytet moralny, a ten autorytet nie jest niczym innym niż obowiązkiem dorosłego w stosunku do wolności dziecka, mistrza w stosunku do ucznia (Gałkowski, 2003, s. 78–79). Tym bardziej wychowawca nie tylko powinien pamiętać o tym wszystkim, czym może wychowankowi przyjść z pomocą, ale też i o tym,

„czym może mu w tej pracy nad sobą przeszkodzić. Przeszkodą zaś i utrudnieniem tej pracy samowychowawczej będzie nie tylko to, co wprost deprawuje, jak zachęta do złego albo zły przykład, ale i nieumiejętne używanie samych czynników wychowawczych i niedostateczne rachowanie się z samorzutnością procesu samowychowania, który się w wychowanku odbywa, z linią jego rozwoju, która nieraz nie odpowiada oczekiwaniom lub choćby z jego tempem zbyt powolnym, powodującym zniechęcenie i wybuchy niecierpliwości. Tu właśnie staje przed nami niezmierna doniosłość długomyślności w pracy wychowawczej” (Woroniecki, 1961, s. 197).

Długomyślność – uważa Woroniecki – za podstawową cnotę wychowawcy (nauczyciela, mistrza), umiejscawiając ją zaraz obok cierpliwości, obie zaś zalicza do grupy cnoty kardynalnej męstwa. Ich zadaniem jest dać wychowawcy to wewnętrzne panowanie nad zniechęceniem, które sprawia, że mógłby on cofnąć się przed napotkanymi przeszkodami i nie osiągnąć zamierzonego celu. Cierpliwość i długomyślność zachęcają do czynu i podtrzymują wolę wobec napotkanych przeszkód. Jako główną przeszkodę uważa miłość własną, która

„w najróżnorodniejszych swych przejawach bardzo łatwo się maskuje pozorami gorliwości o chwałę Bożą lub też o dobro bliźniego. Wystarczy zrobić krótki rachunek sumienia, aby sobie przypomnieć niejedną wypadek, kiedy na przykład niecierpliwienie się na brak owoców pracy lub na zbyt powolne i niedostateczne rezultaty było tylko wynikiem zawiedzionej miłości własnej, która liczyła, że zwróci na siebie uwagę, i która potem umiała bardzo ładnie usprawiedliwić to niecierpliwienie się pozorami gorliwości o samą sprawę” (Woroniecki, 1961, s. 194–195).

Od posiadania długomyślności uzależnia Woroniecki również cnoty markujące gniew: łagodność, łaskawość lub wyrozumiałość, które wraz z cierpliwością stanowią podstawę panowania nad sobą w dziedzinie opanowania poruszeń gniewu – tak ważnej z punktu widzenia oddziaływań wychowawczych.

Kolejnym przymiotem wychowawcy, przynależnym mistrzowi w dosłownym znaczeniu – który Jacek Woroniecki podkreśla dobitnie – jest umiejętność rozkazywania. Przywołuje on słowa Stefana Garczyńskiego „dać rozkaz i siłę z rozkazem” – „to znaczy, jasnym i stanowczym wypowiedzeniem swojej woli przelać niejako jej moc, jej napięcie do duszy dziecka” (Woroniecki, 1961, s. 198). Jest ono „wzbudzeniem w woli porywów do tego dobra, które się pragnie wspólnymi siłami uzyskać, i utrwaleniem ich w podwładnych, tak iżby samorzutnie działały za każdym razem, gdy wypadnie podporządkować swe dobro osobiste dobru wspólnemu” (Woroniecki, 2001, s. 58).

Dobro wspólne nakłada na nas obowiązek wspierania rozwoju innych członków społeczności. Stanowi ono społeczne źródło obowiązku dorosłego w stosunku do wolności dziecka, o którym już wspominałem.

Drugim źródłem odpowiedzialności wychowawcy jest „sama natura wychowanka, która zobowiązuje go do samorozwoju, i która będąc dobrem podobnie zobowiązuje też wychowawcę. Oznacza to, że wychowywanie nie jest pracą jak każda inna, nie tylko ma znaczenie moralne dla podopiecznych, ale ma charakter moralny samo w sobie” (Gałkowski, 2003, s. 79). Od mistrza wymaga się więc kompetencji praktyczno-zawodowych, ale również przede wszystkim moralności. „Wychowujemy na całe życie, a poza tym na wieczność i ten trwały rezultat, który by pozostał na wieki, winniśmy wciąż mieć przed oczami we wszystkich naszych pracach wychowawczych” (Woroniecki, 1961, s. 199). Trzeba wyrzec się zdecydowanie nieumiarkowanego pragnienia, aby widzieć samemu rezultaty swych wysiłków, aby się nimi samymi radować. Wspomniana cierpliwość i długomyślność powinny mistrza utwierdzać, że póki człowiek żyje zwątpić o nim nie wolno.

„Z najbardziej zdeprymowanym człowiekiem należy tak postępować, aby odczuł i zrozumiał, iż się zawsze ufa w możliwość jego poprawy. Zawsze trzeba dla niego umieć znaleźć jakieś zdrowe ziarno, które nieraz długo leżąc będzie martwe lub nawet podeptane w jego pamięci, aż

wreszcie przyjdzie może chwila, kiedy zaczniesz kiełkować, wzrosnąć, zakwitnąć i rozpromieniować duszę” (Woroniecki, 1961, s. 199).

Konkludując, należy zauważyć, że Jacek Woroniecki przywołuje także społeczeństwo jako zbiorowego mistrza, nauczyciela, wychowawcę. Wychowawczą rolę społeczeństwa rozumieć należy jako całokształt wszystkich relacji międzyludzkich, w jakich uczestniczy wychowanek.

„Istotnym wychowawcą jest przede wszystkim grupa społeczna, a nie jednostki w jej skład wchodzące. Nie ojciec ani matka są naczelnymi wychowawcami, ale rodzina. Tak samo nie wychowawca klasowy, nie kierownik szkoły jest naczelnym wychowawcą, ani nawet grono nauczycielskie – ale szkoła” (Woroniecki, 1961, s. 116–117).

Żyjąc w świecie, gdzie głąd autorytetów jest coraz większy, a potrzeba wzorców bardziej rozpaczliwa nie sposób nie wracać, choćby w refleksji, do obrazu mistrza, za którym podążają jego uczniowie, by czerpać od niego jak najwięcej, ucząc się wszystkiego co składa się na życie. Może warto, może należy, mając ów obraz przed oczami, uczynić go żywym w dzisiejszej edukacji i wychowaniu?

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

CICHONŃ W. (1996), *Wartości, człowiek, wychowanie: zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

GAŁKOWSKI S. (2003), *Rozwój i odpowiedzialność: antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

KUNOWSKI S. (1982), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź: Wydawnictwo Salezjańskie.

KWIECIŃSKI Z., ŚLIWIERSKI B. (red.) (2003), *Pedagogika: podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., WŁODARSKI Z. (1980), *Psychologia wychowawcza*, t. 2, wyd. 2, Warszawa: PWN.

WORONIECKI J. (1986a), *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1: *Etyka ogólna*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

WORONIECKI J. (1986b), *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 2: *Etyka szczegółowa*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

WORONIECKI J. (1918), *O przyszłości ruchu skautowego w Polsce*, Kraków.

WORONIECKI J. (2001), *Umiejętność rządzenia i rozkazywania*, Lublin: Instytut Edukacji Narodowej.

WORONIECKI J. (1961), *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków: Wydawnictwo Znak.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

CZUPRYN B. (1999), *Antropologiczne podstawy teorii wychowania według Woronieckiego*, „Człowiek w Kulturze” [nr 12], s. 23–29.

Kacper Radzki, doktor

Papieski Wydział Teologiczny, Zakład Poprawczy Jerzmanice Zdrój

e-mail: raion@wp.pl

IWONA BANACH

„Być z innymi i wśród innych” – nauczyciel i jego rola w procesie kształtowania pozytywnych relacji wobec osób niepełnosprawnych

„BEING WITH OTHERS AND AMONG OTHERS” – TEACHER AND HIS ROLE
IN THE PROCESS OF SHAPING POSITIVE RELATIONSHIP
TO THE PEOPLE WITH DISABILITY

Summary

The functioning of the modern world determines the need for changes in education. We are starting to accept diversity and differences in many aspects of our lives, instead of being a homogeneous society. One of the components of the category of „otherness” are people with disabilities and their functioning in different life structures.

Education plays invaluable part in preparing human to meet disability, in terms of education and training. These processes have limitless possibilities in terms of attitudes, world of values, standards and rules governing human life (nurture), as well as spreading knowledge and information about the disability itself. This also applies to restrictions arising from it, consequences or negative attitudes towards people with disabilities.

School is a place where educational work is undertaken to promote acceptance and tolerance towards differences of others. Teachers take action to shape appropriate attitudes towards people with disabilities and one of the most appropriate way is to introduce children and young people to the hierarchy of values.

Keywords: education, teachers, disability, social integration

Współczesność przyniosła dynamiczne zmiany i wzrost tempa ludzkiego życia we wszystkich jego wymiarach, płaszczyznach i aspektach. Przeobrażenia te dotyczą także odmienności drugiego człowieka, szczególnie w sytuacji, gdy różnica wynika z niepełnosprawności. Szkoła, jako środowisko wychowawcze, a w niej – nauczyciele – mają wiele okazji i możliwości w zakresie przygotowania dzieci do życia w świecie pełnym odmienności.

Jedną z najistotniejszych przeszkód w relacjach z osobami niepełnosprawnymi są stereotypy i uprzedzenia. Najtrudniej jest zmienić mentalność ludzi dorosłych, niekiedy staje się to wręcz niemożliwe, ponieważ utrwalane latami postawy i nawyki nie pozwalają zachowywać się inaczej niż zwykle. Świadomość nieadekwatności czy nie-

przystawalności tych zachowań jest odczuwana przez te jednostki, ale trudno im przewyciężyć i zwalczyć złe przyzwyczajenia. Ukazane problemy wskazują na potrzebę rozpoczynania oddziaływań edukacyjnych w zakresie osvajania z niepełnosprawnością oraz kształtowania właściwych pozytywnych postaw wobec osób nią dotkniętych od najwcześniejszego wieku.

Kształtowanie ich staje się powinnością i obowiązkiem zarazem nauczycieli, wychowawców i rodziców. Niebagatelna rola przypada w tym zakresie mediom, które posiadają ogromne możliwości wpływu na ludzi dzięki powszechności, szerokiemu zasięgowi oraz sile przekazu określonych treści. Oddziaływania wychowawcze mogą służyć zapoznawaniu dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, wynikającymi z niej problemami, autentycznemu zainteresowaniu odmiennością drugiego człowieka, rozwijaniu empatii oraz kształtowaniu postaw tolerancji i akceptacji dla innych.

Każdy człowiek niezależnie od stopnia sprawności, utrudnień, ograniczeń w rozwoju czy posiadanych zasobów ma prawo funkcjonować wśród innych ludzi niezależnie od swojej odmienności. Powinien mieć możliwość odnalezienia swego miejsca wśród społeczeństwa niezależnie od stopnia swojej sprawności. Jednak w praktyce, w toku trwania procesu edukacyjnego, zbyt często zapomina się o tym, że zdolność do „bycia z innymi i wśród innych” powstaje podczas interakcji społecznej i zależna jest od wsparcia i kooperacji płynącej ze strony partnerów, z tego też powodu nabywanie i rozwijanie umiejętności społecznych u dzieci wymaga tworzenia kontekstu interpersonalnego, który umożliwi ich rozwój i kształtowanie się w atmosferze wzajemnej akceptacji i zrozumienia (Krause-Sikorska, 2011, s. 105).

Podstawą kształtowania właściwych postaw wobec osób niepełnosprawnych jest świadomość ich odmiennego, często specyficznego istnienia, wynikających z tego faktu utrudnień, barier oraz przeszkód ograniczających normalne funkcjonowanie w codziennym życiu. Świadomość definiowana jest jako „stan psychiczny, w którym jednostka zdaje sobie sprawę ze swoich przeżyć” (*Mały słownik języka polskiego*, 1995, s. 924) albo jako „zdolność umysłu ludzkiego do odzwierciedlania obiektywnej rzeczywistości oraz uprzytamniania sobie własnej egzystencji” (*Mały słownik języka polskiego*, 1995, s. 924). Przyjmując rozumienie pojęcia „wychowanie” jako procesu kształtowania i utrwalania określonych postaw wobec siebie i otaczającego świata, postrzeganie drugiego człowieka wraz z jego odmiennością i różnicującą go innością – szczególnie w odniesieniu do ludzi chorych i niepełnosprawnych – stanowi jedno z zasadniczych zadań stojących przed współczesnym nauczycielem-wychowawcą.

Stwierdzenie E. Aronsona (1999), że człowiek jest istotą społeczną, ukazuje jeden z zasadniczych aspektów ludzkiej egzystencji, dokonujący się od samego początku ludzkiego życia poprzez kontakt z innymi ludźmi nawiązywany w różnych płaszczyznach i oglądany z rozmaitych perspektyw. Człowiek – bardziej lub mniej świadomie – dokonuje wyboru i selekcji osób do kontaktu i wchodzi w określone relacje z wybranymi ludźmi, jednak najistotniejszy dla przyjmowanego tutaj punktu widzenia wydaje się fakt, że są one powszechnie dostępne. Jednostka dokonuje selekcji, wy-

bierając z otoczenia osoby, z którymi wchodzi w interakcje, na bazie których nabywa doświadczenia kształtującego jej rozwój jako osoby przez całe życie – od urodzenia aż do śmierci (w nurcie psychologii rozwoju człowieka). Teoria ta zakłada, że człowiek rozwija się w wyniku relacji z innymi ludźmi. Ludzie towarzyszą nam na każdym etapie naszego życia, ale zmieniają się otoczenie społeczne¹ i składające się na nie jednostki, stąd wynika mozaikowość relacji międzyludzkich na przestrzeni całego ludzkiego życia. Styczność z różnymi osobami na przestrzeni życia kształtuje naszą osobowość, wypracowuje charakter, czyni bogatymi w doświadczenia, uczy rozwiązywania problemów, radzenia sobie z napotykanymi trudnościami oraz ukazuje odmienność, oryginalność, niepowtarzalność i jedyność poszczególnego człowieka.

Celem rozumienia edukacji rozpatrywanej w jej szkolnym kontekście przyjmuje się, że jest ona systemem świadomych działań i czynów polegających na wywoływaniu pożądanych (zaplanowanych i zaprojektowanych) zmian w jednostkach lub grupach osób. Traktowana jest jako nadrzędna i sterująca kategoria działania w analizie procesów edukacyjnych. Szczególnie zaś działania podejmowane na terenie szkoły powinny przybierać zamierzony charakter i prowadzić w efekcie do przekształcania osobowości jednostki, stymulować powstawanie jakościowych zmian rozwojowych zwłaszcza w sferze informacyjno-emocjonalno-wolicjonalnej. Cele i programy edukacji stanowią wynik względnie stałych idei, ideałów, założeń i wzorców, które realizowane są poprzez stwarzanie odpowiednich warunków i kreowania działań (Kojs, 2010, s. 39). Proces ten stanowi swoistego rodzaju pomoc w prowadzeniu człowieka, w stawianiu się człowiekiem.

Edukacja jest wreszcie procesem, który wiąże się z wykorzystaniem mądrości oraz potencjałów wytworzonych w przeszłości przez społeczeństwo. W oparciu o to dziedzictwo człowiek może rozwijać umiejętności prowadzące do nowej przyszłej wiedzy (Blythe, 2010, s. 216). Zalecenia dotyczące bezpośrednio lub pośrednio edukacji uczniów zawarte są w podstawie programowej kształcenia ogólnego, gdzie stwierdza się:

„Celem edukacji wczesnoszkolnej jest dalsze wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. Ważne jest również takie wychowanie, aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. Należy zadbać o to, aby dziecko odróżniało dobro od zła, było świadome przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz rozumiało konieczność dbania o przyrodę. Jednocześnie dąży się do ukształtowania systemu wiadomości i umiejętności potrzebnych dziecku do poznawania i rozumienia świata, radzenia sobie w codziennych sytuacjach oraz kontynuowania nauki w klasach 4–6 szkoły podstawowej” (Dz.U. z 2009 r. nr 4, poz. 17).

We wskazaniach tych mieści się zatem budowanie pozytywnych relacji z osobami niepełnosprawnymi, które powinno opierać się na podstawach wiedzy teoretycznej, poprzez przeżywanie emocji wynikających z poznawania określonej sfery rzeczywisto-

¹ Poglądy takie zawarte są w psychospołecznej teorii osobowości, której przedstawicielem był E. Erikson. Zob. (Erikson, 2000; Erikson, 2004; Hall, Lindzey, 2006).

ści oraz praktyczną możliwość wchodzenia w kontakty z tymi jednostkami w środowiskach społecznego funkcjonowania dziecka. Szkoła, a zwłaszcza klasa szkolna stanowi doskonale miejsce do podejmowania problematyki związanej z niepełnosprawnością. Poprzez praktyczną realizację idei integracji społecznej osób niepełnosprawnych – dokonującej się za sprawą włączania dzieci niepełnosprawnych w struktury szkoły masowej i ich funkcjonowania na terenie klasy i szkoły – istnieje przestrzeń do wchodzenia w prawdziwe relacje pomiędzy osobami pełno- i niepełnosprawnymi. W kontakcie z niepełnosprawnymi rówieśnikami dzieci nabywają praktycznych umiejętności potrzebnych w codziennym życiu w świecie pełnym różnorodności. Edukacja posiada duże możliwości w obszarze zbliżenia szkoły do realnego życia i wynikających z niego potrzeb. Potrzeby te jawią się w postaci oczekiwań wobec współczesnej szkoły w zakresie przygotowania młodych ludzi do życia w aktualnej rzeczywistości, a procesowi kształcenia nadaje się charakter „doświadczenia życiowego, rozciągając je w czasie i przestrzeni” (Faure, 1975, s. 337).

Nie bez znaczenia pozostają rodzice i ich rola w kształtowaniu postaw i relacji wobec osób niepełnosprawnych. Rodzice jako pierwsi nauczyciele dają swoim dzieciom przykład i wzorce wzajemnych relacji. Metoda modelowania jest w tym zakresie nieprzeceniona, a dzieci poprzez naśladownictwo pozytywnych zachowań rodziców wobec niepełnosprawnych w naturalny sposób przekazują akceptację i zrozumienie dla mniejszej sprawności ludzkiego ciała. Współpraca rodziców i nauczycieli, aby wychowanie do tolerancji przyniosło pożądane efekty w postaci budowania pozytywnych wzajemnych relacji bez względu na ludzką sprawność, powinna być oparta na podejmowaniu wspólnych zadań, a działania powinny być planowe, przemyślane, wspólnie uzgodnione i przynosić wzajemną satysfakcję (Zyzik, 2009, s. 249).

Rola nauczyciela-wychowawcy w procesie kształtowania pozytywnych relacji osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych

Przeobrażenia dokonujące się we współczesnym świecie charakteryzuje dynamika i zmienność, do których należy przygotować młodego człowieka. Wyzwanie takie stoi przed nauczycielem-wychowawcą, któremu przypisuje się funkcję pomostu pomiędzy oczekiwaniami społeczeństwa a wirtualną rzeczywistością, w której funkcjonuje młode pokolenie. Dostrzegamy wyraźne luki u dzieci i młodzieży w zakresie dialogu, rozmowy oraz szeroko pojętej integracji.

Przygotowanie najmłodszych „na/do” spotkania z niepełnosprawnością wpisane jest w rolę społeczną nauczyciela-wychowawcy, która w dzisiejszej szkole jest skomplikowana i wieloznaczna. Rola społeczna rozumiana jest jako zbiór oczekiwań stawianych wobec jednostki przez innych członków społeczeństwa i wynikających z pozycji zajmowanej w społeczeństwie. Jest ona zespołem praw i obowiązków będących skutkiem zajmowanej pozycji społecznej. W każdej roli zawarte są wynikające z niej nakazy, zakazy i określona swoboda. Na przestrzeni ludzkiego życia pełnione role spo-

łeczne ulegają przekształceniom, stanowiąc konsekwencję zmieniających się potrzeb oraz konieczności odgrywania nowych ról. W ujęciu Goffmana jednostki porównywane są do aktorów społecznych. Podejmując określone działania, aktorzy odgrywają przypisane im role (Goffman, 2008). W obrębie roli społecznej można wyróżnić trzy wymiary:

- oczekiwania społeczne (dominujące scenariusze);
- konstruowanie roli przez nauczycieli (wymiar profesjonalny);
- kontekst instytucjonalny (organizacje, w których nauczyciele odgrywają swoje role) (Kostera, 1996).

Z każdą rolą społeczną związane są określone prawa, obowiązki i oczekiwania, a jednostka zajmująca określoną pozycję społeczną ma wybór różnego rodzaju możliwości postępowania, wywierania wpływu i oddziaływania na osoby zajmujące inne pozycje społeczne. Z przypisaną pozycją społeczną związane są również obowiązki społeczne, będące formą wkładu jednostki zajmującej tę pozycję w kierunku podtrzymania systemu społecznego. Jednostka posiadająca określoną pozycję stara się wypełniać ją w sposób pozostający w zgodności z określonymi oczekiwaniami, tzn. w swoim postępowaniu będzie realizować prawa i obowiązki zgodnie z wymogami norm, zwyczajów i obyczajów istniejących w danym społeczeństwie. Działania te, będące korelacją pozycji społecznej z określonymi oczekiwaniami, stanowią zatem pełnienie określonej roli społecznej (Białyszewski, 1967).

Każdy nauczyciel w procesie wykonywania zawodu pełni jednocześnie wiele ról, wśród nich można wyłonić cztery podstawowe kategorie ról wewnątrzszkolnych:

- nauczyciel w roli organizatora procesu dydaktycznego w szkole;
- nauczyciel w roli wychowawczej opiekuna klasy;
- nauczyciel w roli organizatora i kierownika wychowania pozalekcyjnego;
- nauczyciel w roli osoby studiującej i doksztalającej się, a także eksperymentującej (Bromberek, 1973, s. 70).

Pełnienie przez nauczyciela wskazanych ról stanowi doskonałą okazję do przygotowania dzieci na spotkanie z niepełnosprawnością oraz w naturalny sposób splata się ze szkolną codziennością, na kanwie której możliwe jest oswajanie dzieci z odmiennością. Analizując poszczególne kategorie ról wewnątrzszkolnych, nauczyciel może realizować to zadanie w obrębie każdej z nich. Z uwagi na przyjmowaną perspektywę przy dokonywaniu analizy przydatności takiego spojrzenia na role pełnione przez nauczyciela odwołam się do dwóch pierwszych z wymienionych kategorii ról. Jestem przekonana, że organizacja procesu dydaktycznego i wychowawczego w korzystny sposób może sprzyjać przygotowaniu dzieci do integracji społecznej z osobami niepełnosprawnymi.

Nauczyciel w roli organizatora procesu dydaktycznego

Szkoła jest organizacją powołaną przez ludzi dla ludzi, a głównym jej zadaniem jest stworzenie optymalnych warunków do ukierunkowanego rozwoju człowieka.

Niewątpliwie podstawową funkcję szkoły stanowi funkcja dydaktyczna, w literaturze zwana również funkcją kształcącą, ponieważ w toku procesu kształcenia nauczyciele przekazują uczniom wiedzę naukową dotyczącą różnych fragmentów wszystkich nauk istotnych do zrozumienia współczesnej cywilizacji i dokonujących się w niej przeobrażeń (Konarzewski, 1995, s. 56).

Dziecko w roli ucznia ma możliwość interpretacji swoich doświadczeń życiowych oraz spostrzeżeń w oparciu o uzyskaną w szkole wiedzę. Wiedza szkolna stanowi fundament, na którym zbuduje swój światopogląd, jednak mimo że wiedza szkolna zostanie w nim na całe życie w postaci zbioru logicznych i racjonalnych zasad oraz metod myślenia o świecie i ludziach – będzie stanowiła jedynie początek drogi w całościowym procesie edukacji.

Funkcję dydaktyczną rozumie się także jako wprowadzenie ucznia w prawidłowy, samodzielny trójstopniowy proces poznawczy, obejmujący poznanie zmysłowe, myślowe i empiryczne (Smarzewski, 1987, s. 57). Realizacja funkcji dydaktycznej nie powinna jednak ograniczać się wyłącznie do przekazywania uczniowi wiedzy, ale również mieć na celu systematyczne jej poszerzanie, nabywanie coraz to nowych kompetencji poznawczych i umiejętności praktycznego ich zastosowania. Nauczyciel w roli organizatora procesu dydaktycznego ma ogromne możliwości w zakresie budowania pozytywnych relacji wobec osób chorych i niepełnosprawnych. Sprzyja temu przede wszystkim praktyczna realizacja idei integracji społecznej i wynikająca z niej obecność dzieci niepełnosprawnych w szkołach masowych.

Problematyka poruszająca zagadnienia funkcjonowania osób z niepełnosprawnością zawarta jest już w szkolnych programach nauczania. Nauczyciele, realizując program, w naturalny sposób przygotowują do współdziałania i współbycia bez względu na posiadane ograniczenia. Wspólne funkcjonowanie ma ogromne walory wychowawcze, a korzyści są obopólne zarówno dla uczniów pełnosprawnych, jak i niepełnosprawnych, każda z grup korzysta w zupełnie odmienny sposób (Rudek, 2008).

Rola pedagoga realizującego funkcję dydaktyczną pomaga także w porządkowaniu i praktycznym zastosowaniu wiedzy o ludziach z niepełną sprawnością pochodzącą z różnych źródeł. Z uwagi na powszechną dostępność do informacji (m.in. za sprawą mediów) współcześnie dziecko posiada ogromne zasoby wiedzy, które nie pochodzą wyłącznie od nauczyciela i z podręcznika. Zadaniem nauczyciela jest ową wiedzę dookreślić, wyjaśnić, usystematyzować i uporządkować.

Nauczyciel w roli wychowawczej opiekuna klasy

Rozpatrując problematykę roli wychowawcy klasy, należy wskazać, że teoria roli społecznej dość późno znalazła odniesienie do pracy wychowawcy (Kozioł, 1994). Wychowawstwo sprzyja podejmowaniu działań w odniesieniu do uczenia tolerancji i akceptacji dla niepełnosprawności, kształtowania pozytywnych postaw wobec jednostek z niepełną sprawnością oraz zachowań sprzyjających inkluzji i wykluczających ekskluzję społeczną.

Pełnienie roli wychowawcy klasy w szkole realizującej w praktyce ideę integracji społecznej dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi stwarza wiele możliwości do budowania nowego ładu społecznego oraz nowych relacji pomiędzy ludźmi o różnym stopniu sprawności, ale jednocześnie stanowi ogromne wyzwanie. Nauczyciele-wychowawcy posiadają duże możliwości wywierania wpływu na kształtowanie u uczniów akceptacji wobec osób chorych i niepełnosprawnych oraz zachowań tolerancyjnych wobec nich. Wielu z nich dostrzega taką potrzebę, posiada świadomość takich działań oraz podejmuje konkretne kroki w tym zakresie. To z nimi, jako pierwszymi pedagogami, stykają się uczniowie na drodze edukacji szkolnej. Pedagodzy podejmują świadome oddziaływania kształtujące ich osobowość, postawy i zachowania.

Istotne jest, aby nauczyciele zmierzali w toku swojej pracy wychowawczej do wypracowania u dzieci umiejętności dostrzegania drugiego człowieka, szacunku dla jego odmienności, wrażliwości na specyficzne potrzeby wynikające z niepełnosprawności oraz otwierania się na trudności wynikające z ograniczonej sprawności (Rudek, 2011, s. 276–290).

Opiekun klasy to jedna z ról nauczyciela polegająca na organizacji planu pracy opiekuńczo-wychowawczej w celu realizacji założonych zadań, wśród których można wymienić:

- poznawanie wychowanków w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych, upoważniająca opiekuna do pełnienia roli doradcy młodzieży, ich rodziców oraz nauczycieli uczących w tej samej klasie;
- wdrożenie młodzieży do systematycznej pracy, racjonalnego i kulturalnego spędzania czasu wolnego;
- integrowanie działań wychowawczych młodzieży, ich rodziców, nauczycieli i różnych organizacji młodzieżowych;
- rozpoznawanie i przezwyciężanie wspólnie z innymi nauczycielami, młodzieżą i jej rodzicami trudności wychowawczych;
- prowadzenie przez wychowawcę klasy spraw administracyjnych danej grupy wychowawczej (Bromberek, 1973, s. 78).

W obrębie niemal każdego z wymienionych zadań jest możliwe aranżowanie sytuacji wychowawczych, sprzyjających praktycznej realizacji idei integracji społecznej osób niepełnosprawnych – od organizowania dzieciom kontaktu z niepełnosprawnymi rówieśnikami, aż po kształtowanie postaw tolerancji i akceptacji.

Zamiast podsumowania...

Współczesny świat stawia przed ludźmi wiele wyzwań. Wraz z przeobrażeniami dokonującymi się w sferze technologii i rozwojem cywilizacji zmieniają się również warunki życia człowieka. Ewolucję przechodzą także relacje międzyludzkie. Na przestrzeni wieków zmieniło się również miejsce i status osoby niepełnosprawnej w społeczeństwie. Mimo że należy w tym przypadku mówić o radykalnej zmianie, to aktualnego stanu nadal nie można uznać za zadowalający.

Szczęólnego znaczenia i nowego wymiaru dla poprawy tej sytuacji nabiera osoba nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej oraz jego rola i możliwości dokonywania zmian w zachowaniach młodego człowieka. Z jednej strony zmieniająca się rzeczywistość społeczna skłania do refleksji nad współczesnym wychowaniem, jego kierunkami, płaszczyznami i dziedzinami, z drugiej zaś generuje nowe wyzwania wynikające ze zmiany realiów życia społecznego. Pojawiają się nowe zjawiska społeczne, nasilają się lub zmieniają dotychczas znane.

W związku z procesem globalizacji przemianie ulegają oczekiwania społeczne kierowane pod adresem szkoły i wypełnianie przez nią funkcji wychowawczej. Nauczyciel ma tutaj szczególne możliwości w zakresie budowania pozytywnych relacji dzieci z osobami niepełnosprawnymi. Szkolna codzienność umożliwia przekaz podstawowej wiedzy o niepełnosprawności oraz nabywanie praktycznego doświadczenia w kontaktach z jednostkami niepełnosprawnymi dzięki możliwości uczestnictwa dzieci w zespołach integracyjnych, a obecność niepełnosprawnych rówieśników na terenie szkół masowych stwarza warunki do osvajania się z odmiennością drugiego człowieka.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

- ARONSON E. (1999), *Człowiek istota społeczna*, wyd. 8, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- BROMBEREK B. (1973), *Role społeczne nauczyciela*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- ERIKSON E. (2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- ERIKSON E. (2004), *Tożsamość a cykl życia*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- FAURE E. (1975), *Uczyć się, aby być*, Warszawa: PWN.
- GODDARD BLYTHE S. (2010), *Harmonijny rozwój dziecka*, wyd. 2 rozsz., Warszawa: Świat Książki.
- GOFFMAN E. (2006), *Rytuał interakcyjny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- GOFFMAN E. (2008), *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- HALL C.S., LINDZEY G. (2006), *Teorie osobowości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- KONARZEWSKI K. (1995), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- KOSTERA M. (1996), *Postmodernizm w zarządzaniu*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- KOZIOŁ E. (1994), *Rola wychowawcy klasy w świadomości nauczycieli szkół podstawowych*, Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Mały słownik języka polskiego* (1995), wyd. 12 popr., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- RUDEK I. (2008), *Od niechęci do akceptacji: o wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- SMARZEWSKI H. (1987), *Szkoła jako środowisko wychowawcze*, Warszawa: PWN.

Artykuły w pracach zbiorowych

- KOJS W. (2010), *Systemy edukacji i ich teorie a pedagogika*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.

KRAUZE-SIKORSKA H. (2011), *Dziecko z utrudnieniami w rozwoju w przestrzeni społecznej klasy szkolnej*, [w:] I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, Kraków: Wydawnictwo Libron.

RUDEK I. (2011), *Nauczyciel i jego rola w kształtowaniu postaw dzieci wobec osób chorych i niepełnosprawnych*, [w:] I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, Kraków: Wydawnictwo Libron.

ZYZIK E. (2009), *Współpraca szkoły z rodzicami dzieci sześciolletnich oraz ze środowiskiem lokalnym*, [w:] J. Karczewska, M. Kwaśniewska (red.), *Dziecko sześciolletnie w szkole*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

BIAŁYSZEWSKI H. (1967), *Rola społeczna jako kategoria struktury*, „Studia Socjologiczne” nr 1.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2009 r. nr 4, poz. 17.

Iwona Banach, doktor
Uniwersytet Zielonogórski
e-mail: dr.iwona.banach@gmail.com

Coaching tajną „bronią” dobrego nauczyciela

COACHING AS A SECRET „WEAPON” OF A GOOD TEACHER

Summary

For many of us coaching is only a foreign-sounding term which is often associated with the speaker who stands on the stage and attracts throngs of people by saying „yes, you can”, „every man is the architect of his own fortune”, „everything is possible”. Such Motivational Speaker often calls himself Coach which can be misleading both for those who are unfamiliar and for his clients.

In addition, the lack of legal regulations concerning this profession makes people easier to call themselves coaches. Many international environments connected with this branch try to resolve this problem by introducing rules and codes of ethics, however in Poland it is still not very effective.

Coaching has recently attracted considerable interest from teachers. Popularization of this term and high effectiveness of coaching tools make some teachers experiment with coaching in their schools with positive results. Properly conducted conversation (session) gives the student the chance to discover his own potential. Such session enables him to make important decisions consciously and in agreement with himself. And this is what gives him the certainty that he makes good choices.

Coaching sessions can be significant as far as decisions about future carrier or educational path are concerned. I would like to present some tools useful for teachers during their work with students but also in such relations as teacher–parent or teacher–teacher.

Keywords: coaching, teaching, teacher, teacher coach, thinking style, behavioural style

Terapia czy coaching?

Współczesny świat wymaga od nas szybkiego reagowania, dostosowywania się i dążenia ku doskonałości, a gdy ktoś pozostaje w tyle, ciężko mu się odnaleźć. Coraz więcej osób szuka wsparcia u terapeutów, a często zamiast na terapię, wystarczy trafić na coaching. Kiedy szukać wsparcia coacha, a kiedy terapeuty? Wystarczy zrobić „rachunek sumienia” i zastanowić się nad kilkoma podstawowymi kwestiami:

- Czy w mojej przeszłości miało miejsce wydarzenie, które blokuje moje obecne działania?

- Czy jest ktoś do kogo ciągle się odwołuję, podejmując jakąkolwiek decyzję?
- Czy doświadczenia z mojego dzieciństwa są przyczyną moich niepowodzeń?

Jeśli odpowiedź na którekolwiek z wymienionych pytań jest twierdząca, to warto zacząć od terapii, gdyż odpowiedzialny coach i tak taką osobę na nią skieruje, jeśli jednak odpowiedź na każde pytanie jest przecząca, to praca z coachem będzie najlepszą formą osiągnięcia zdumiewających rezultatów.

Definicja coachingu

Zatem kim jest coach? Kiedy warto z nim pracować i czy może być nauczycielem, zaś nauczyciel coachem?

Coach w prostym tłumaczeniu z języka angielskiego oznacza trenera osobowości. Jednak nie jest to precyzyjne tłumaczenie *sensu stricto*. Do tej pory nie udało się stworzyć jednoznacznej i perfekcyjnej definicji, która umożliwiłaby przedstawienie zakresu działań „trenera osobowości”. Głównym jego zadaniem jest podążanie za klientem w drodze do osiągnięcia przez niego zamierzonych celów. Jest on moderatorem procesu. Wybiera potrzebne narzędzia i wspiera klienta w całym procesie. Poprzez zadawanie odpowiednich pytań, w kliencie zachodzą pewne zmiany, które odzwierciedlają się w jego pracy nad sobą. Odpowiednio prowadzony proces sprawia, że klient odkrywa w sobie zasoby potrzebne do zmian w życiu. Najważniejszym efektem procesu jest trwała, satysfakcjonująca zmiana.

Dobrze przeprowadzony proces coachingowy nie powinien trwać dłużej niż 20 sesji, nie powinien doprowadzić do uzależnienia klienta od coacha oraz przynosić trwałą, akceptowaną przez klienta, wartościową i prawdziwą zmianę (choć może odbyć się proces, w którym klient stwierdzi, że nie chce nic zmieniać, co również może być satysfakcjonujące dla obu stron). Sesja nie powinna trwać dłużej niż 1,5 godz., ale może trwać nawet 15 min. Każde ze spotkań powinno przybliżyć do sprecyzowania przede wszystkim „celu na proces”, ale powinno też być zakończone osiągnięciem „celu na sesję”, czyli sprecyzowaniem konkretnego zadania, które po spotkaniu zrobi klient (klient wyznacza sobie sam to zadanie), a przy następnym spotkaniu coach zweryfikuje, czy ów „cel na sesję” został osiągnięty, a jeżeli nie – to dlaczego. Największa praca, jaką wykonuje klient, jest pomiędzy sesjami, dlatego tak ważna jest weryfikacja osiągnięć, które on poczynił. Jeśli nie zrobił nic, to coach musi ustalić co się stało, że klient nie wypełnił zadania.

Do czego potrzebny jest coaching?

Według Julie Starr coaching przydaje się w:

- „– stworzeniu planu życiowego, zrozumieniu własnych celów;
- znalezieniu sposobu na zmniejszenie stresu w życiu lub wygospodarowanie większej ilości czasu;
- osiągnięciu satysfakcjonującej równowagi między pracą a życiem osobistym;

- rozwinięciu umiejętności tworzenia relacji z innymi;
- podniesieniu samoświadomości;
- zwiększeniu samodyscypliny i motywacji;
- poprawie sposobu dbania o zdrowie i kondycję, np. wprowadzenie diety, gimnastyki” (Starr, 2011, s. 20).

Różnice między formami wsparcia rozwoju osobistego

Zasadniczym pozostaje rozpatrzenie jakie są różnice między terapeutą a coachem, coachem a nauczycielem, coachem a mentorem, coachem a szkoleniowcem, coachem a doradcą (np. zawodowym).

Coach a terapeuta

Podstawowym zadaniem coacha jest skupienie się na celu, który zaczyna się „tu i teraz”, a kończy w przyszłości. Terapeuta natomiast zajmuje się przede wszystkim odkrywaniem kart z przeszłości, które nie pozwalają klientowi „pójść” dalej. W książce *Podręcznik do Coachingu* Julie Starr pisze:

„[...] coaching i terapia odbywają się w podobnych obszarach, jednak znacznie się różnią. Coaching wspiera w ogólnych sytuacjach życiowych, poprawia wyniki i pomaga w osiągnięciu pożądanego rezultatu, natomiast terapia zwykle koncentruje się na konkretnych, istotnych problemach np. traumach, chorobach psychicznych itp.” (Starr, 2011, s. 21).

Coach a nauczyciel

Nauczyciel przekazuje wiedzę i dzieli się doświadczeniem. Wiedza i doświadczenie, które przekazał uczniowi, mają za zadanie go zweryfikować po to, by uczeń osiągnął przy tym zadowalające wyniki i wszedł na następny stopień edukacji. Nauczyciel najczęściej pracuje z wieloma uczniami jednocześnie, natomiast coach przede wszystkim jeden na jeden.

Coach a mentor

Mentoring przypomina w pewnym sensie połączenie pracy nauczyciela i terapeuty, gdyż mentor wchodzi w pewne struktury i ma za zadanie zdiagnozowanie wydarzeń z przeszłości i zmian, jakie powinny być wprowadzone, aby klient (lub dane przedsiębiorstwo) zaczął być bardziej efektywny. Mentor może udzielać konkretnych rad (coach nie może), diagnozować problemy i je nazywać, wprowadzać programy naprawcze, prowadzić konsulting.

Coach a szkoleniowiec (trener)

Praca trenera polega na przedstawieniu większej grupie osób na szkoleniu konkretnego zakresu wiedzy lub umiejętności. Trener może wykorzystywać w pracy techniki coachingowe, jednak z założenia szkoleniowiec ma zapoznać uczestników szkolenia z wiedzą, której uczestnicy nie są w stanie znaleźć w sobie.

Coach a doradca

Coach radzić nie powinien. Zakłada się, że klient najlepsze dla niego rozwiązanie nosi „w sobie”, dlatego udzielanie jakichkolwiek rad, może zaburzyć ten proces.

Doradca natomiast pomaga klientowi swoją wiedzą i doświadczeniem. Podaje mu często „na tacy” gotowe rozwiązania.

Czy nauczyciel w polskiej szkole potrzebuje coacha?

Zatrudnianie coachów na etatach w korporacjach, ale również w małych firmach w krajach zachodnich stało się już normą. W Polsce zaczyna się dostrzegać coraz więcej plusów takiego rozwiązania. Dobrzy coachowie są rozchwytywani. Korzyści jakie przedsiębiorstwo może osiągnąć, zapewniając swoim pracownikom stały kontakt z coachem, stają się bardzo szybko widoczne. Zatem dlaczego w polskich szkołach pojawiają się doradcy zawodowi dla uczniów, a wyklucza się potrzebę rozwoju dla nauczycieli?

Jednym z najczęściej omawianych problemów polskich nauczycieli jest problem wypalenia zawodowego. Prawdą jest, że może on pójść na urlop zdrowotny i wspomóc swoją psychikę, jednak po pewnym czasie znużenie i przeciążenie obowiązkami znowu da o sobie znać. Nauczyciel nie ma zapewnionego stałego rozwoju, nie dba się o podnoszenie kwalifikacji zawodowych oraz o higienę psychiczną w tym trudnym zawodzie. Dużym wsparciem dla każdej szkoły mógłby być coach, który pracowałby z nauczycielami, pomagał w realizacji zawodowej oraz w pogodzeniu wszystkich ról. Wiele mówi się na temat wsparcia psychicznego, pedagogicznego i społecznego dla uczniów, często wymagając od nauczycieli udzielania wszystkich tych form wsparcia (hybryda „psychopedagog społeczny”). Wychowawca przeciążony problemami uczniów staje się albo nadwrażliwy, albo wręcz przeciwnie – obojętny na problemy pojawiające się w otoczeniu. Nierozładowana presja, jaką nakłada się na nauczyciela sprawia, że po pewnym czasie pojawia się załamanie nerwowe i jest potrzeba ingerencji terapeuty. Bardzo często można temu zapobiec przez coaching.

Od pewnego czasu kilka wyższych uczelni zaczęło wprowadzać w swojej ofercie studia podyplomowe z coachingu w oświacie. Stworzono programy uczące wykorzystania metod coachingowych w pracy z uczniem. Ciągłe jednak zapominając, że to nauczyciel powinien być głównym uczestnikiem pracy coachingowej. Rozwój osobisty nauczyciela, to sprawa kluczowa. Nikt nie jest w stanie zarazić ucznia lub zniechęcić daną dziedziną tak, jak nauczyciel.

Coaching w oświacie – czy i jak coachować ucznia?

Zostały już omówione różnice między nauczycielem a coachem. Czy w takim razie nauczyciel może być coachem?

Jest to bardzo trudne pytanie, gdyż założenia coachingu nie mówią o przekazywaniu gotowej wiedzy, a główną zasadą w pracy nauczyciela jest tę wiedzę przekazywać uczniom. Jednak, czy chociaż częściowo uczeń nie powinien pozyskiwać jej samodzielnie? Bowiemy to czego doświadczamy na własnej skórze, to czego dotkniemy, o co musimy się postarać, pozostaje z nami na dłużej i jest to dla nas bardziej wartościowe.

Maciej Bennewicz przypomina, że zapamiętujemy:

- „– 20% z tego, co słyszymy;
- 30% z tego, co widzimy;
- 50% z tego, co słyszymy i widzimy;
- 70% tego, co sami mówimy;
- 90% tego, co sami robimy” (Bennewicz, 2013a, s. 150).

Z pewnością sami nauczyciele potwierdzają, że uczniowie więcej zyskują na zadaniach wymagających od nich twórczego i kreatywnego myślenia oraz prezentowania pozyskanej wiedzy, niż słuchając wykładu. Mam świadomość jednak, że nierealne jest zrealizowanie całego programu nauczania danego przedmiotu, stosując wyłącznie pracę samodzielną, gdyż wymagałaby ona ogromnej samodyscypliny zarówno od uczniów, jak i nauczycieli, którzy musieliby w pewien sposób weryfikować postępy uczniów.

Warto jednak zastanowić się i rozważyć, które z narzędzi pracy coacha, mogą być przydatne w pracy z uczniem.

Niewątpliwie jedną z najsilniejszych „broni”, kruszących wiele lodów w pracy coacha jest umiejętność aktywnego słuchania. Może się ono wyrażać na różne sposoby. Julie Starr wyróżnia kilka charakterystycznych cech aktywnego słuchania:

„– słuchający wkłada większy wysiłek w słuchanie i przetwarzanie informacji niż w mówienie;

– słuchający koncentruje się wyłącznie na wypowiedzi innych osób, aby w pełni zrozumieć, co mówią;

– słuchający mentalnie rejestruje i zapisuje fakty, aby później z nich skorzystać (może również robić notatki);

– słuchający stale potwierdza, że słucha, odpowiednimi dźwiękami, wykonując gesty lub przybierając właściwy wyraz twarzy;

– słuchający aktywnie stara się zrozumieć, co rozmówca mówi, stosując pytania doprecyzowujące, powtarzając fragmenty wypowiedzi lub podsumowując usłyszane informacje” (Starr, 2011, s. 77).

Ostatni z wymienionych punktów automatycznie przenosi nas do kolejnego ważnego narzędzia, którym jest parafraza. Odpowiednie sparafrazowanie usłyszanej wypowiedzi, nie tylko zbliża do poznania tego, co wypowiadający się konkretnie chciał przekazać, ale też sprawia, że rozmówca czuje się bardziej doceniony. Kontekst może być też zaskoczeniem dla osoby, która została sparafrazowana, bo mogła ona w ogóle nie zdawać sobie sprawy z tego, że tak jest rozumiana i odbierana. Bardzo często bywa tak, że kiedy powtarza się swoimi słowami wypowiedziane przez rozmówcę zdania, jest on zaskoczony, że coś takiego powiedział, albo że powiedział to na głos. W odniesieniu do pracy nauczyciela, sytuację można odwrócić. Nauczyciel może poprosić uczniów, by w trakcie omawiania jakiegoś ważnego tematu, każdy z nich powtórzył własnymi słowami to, co zrozumiał. Stanowi to doskonałą możliwość do sprawdzenia, czy sposób przekazywania tematu jest prawidłowo odbierany, a również dzięki powtórzeniu, uczeń łatwiej zapamięta lekcję, przez co zaoszczędzi czas na naukę w domu.

Utrudnienia i zagrożenia w rozwoju uczniów

Wśród młodych osób rozbudzono potrzebę posiadania wyższego wykształcenia. Reforma szkolnictwa z 1999 r. sprawiła, że część osób, która powinna trafić do szkół zawodowych, trafiła na wyższe uczelnie. Obecnie odczuwamy brak rzemieślników, pracowników fizycznych. Dodatkowo doświadczana jest presja otoczenia, mówiąca, że jeśli ktoś idzie do szkoły zawodowej, to jest nieukiem albo nieudacznikiem, albo pochodzi z patologicznej rodziny. Proces „odczarowywania zawodówek” będzie procesem trudnym i większy jego ciężar przeniesie się na nauczycieli. Stanowić będzie ona kolejną cegiełkę, która trafi do worka „przyczyny wypalenia zawodowego”.

Edward de Bono w swojej książce pod tytułem *Z nowym myśleniem w nowe tysiąclecie* już na początku XXI w. zwracał uwagę na problem przesyty osób kończących studia. Pisał on:

„Szkolnictwo jest niczym piramida. Jego celem jest wychowanie coraz liczniejszej grupy młodych ludzi, którzy pojdą na uniwersytety, by zdobyć umiejętności – w tym przywódcze – potrzebne społeczeństwu. A może zdołalibyśmy odwrócić działanie tego systemu? Być może wszyscy uczniowie powinni zdobywać przede wszystkim «umiejętności życiowe», takie jak operatywność, podstawy rozumowania, tworzenie wartości itd., a co bardziej uzdolnieni, o silniejszych inklinacjach akademickich, mogliby później przejść przez odpowiedni cykl kształcenia, który umożliwiłby im dostanie się na uniwersytet. Ten system można by porównać do sytuacji, gdy wszystkich uczy się chodzić, a specjalne szkolenia udostępnia się tym, którzy wykazali zdolność w bieganiu. W obecnej sytuacji wszystkich uczymy biegać, zaniedbując tych słabszych, którzy nigdy nie osiągną sukcesu” (De Bono, 2001, s. 7).

Nie sposób odmówić de Bono racji. Jak często widzimy zirytowanego nauczyciela akademickiego, który wpadł w pułapkę myślenia, że przecież student opłaca zajęcia, więc żąda nauki – nieważne, że nie jest w stanie przyswoić wiedzy lub nie rozumie tematu. Nie odnoszę owej uwagi do zmniejszania dostępności do szkół wyższych, ale do poprawienia sposobu myślenia przekazywanego uczniom szkół średnich, a przede wszystkim gimnazjalnych. Wiele młodych osób słyszy od swoich nauczycieli „ucz się, bo pójdziesz do zawodówki”. Szkoły zawodowe są przedstawiane jako najwyższa forma kary, stąd wielu ludzi zapytanych o wykształcenie ze wstydem w głosie i szeptem wyznaje „zawodowe”. Jest to zakłęty krąg, spirala często nie do ogarnięcia. Maciej Bennewicz pisze:

„Ludzie lubią iść na łatwiznę. Naśladownictwo to druga natura człowieka – obok przyzwyczajenia. Większość ludzi nie ma własnych poglądów. Nie mają nawet potrzeby ich posiadania. Nikt im nie powiedział, że mogą je mieć i że warto być samodzielnym w dokonywaniu wyborów. Dlatego potrzebują mody, trendów i powtarzania po innych. Możesz dostarczać innym wzorów do powtarzania, albo powtarzać po innych. Ta druga droga, choć z pozoru wydaje się łatwiejsza, szybko kończy się murem. Im później zaczynasz naśladować lidera, tym mniejsze szanse na wygraną, gdyż naśladuje go cały tłum” (Bennewicz, 2013b, s. 81).

Również Bennewiczowi trudno odmówić racji. System nauczania we współczesnych szkołach uczy tej „łatwizny”, podążania za tłumem. Nauczyciele nie przepadają za zdolnymi uczniami, którzy lubią szukać swoich ścieżek z prostych względów. Nie mają możliwości i narzędzi, aby z nimi pracować. Takie możliwości daje coaching.

Można go traktować jako jedno z narzędzi w pracy nauczyciela, ale przede wszystkim warto go potraktować jako formę pracy. Należy pomóc obrać dzieciom i młodzieży kierunek, pozwolić im podejmować samodzielnie decyzje i nauczyć żyć w społeczeństwie, ale nie na zasadach naśladownictwa, czy owczego pędu, tylko na zasadach kreowania rzeczywistości. Trzeba pomóc młodzieży „wyjść ze smartfonów”, pozwolić otworzyć oczy na prawdziwy świat.

Problem braku kompetencji coachingowych w polskich szkołach zgłębia już od wielu lat Jarosław Kordziński, który w swojej książce pisze:

„Trzeba koniecznie bierne korzystanie z edukacji zamienić na aktywne. Proces uczenia się powinien mieć charakter emocjonalno-społeczno-poznawczy. Ważne jest nasze ogólne nastawienie do nauki. Szkoda tylko, że prawdopodobnie rodzice większości dzisiejszych uczniów należą do owych 80% społeczeństwa, które uważa, że nauka jest czymś trudnym. Wyzwanie kolejne to zmiana strategii stosowanych podczas nauki w szkole, która zamiast opierać się na ocenianiu, powinna wdrażać postępowanie polegające na nieustannych poszukiwaniach oraz podejmowaniu prób i zdobywaniu doświadczeń. Niestety, szkoła wciąż karmi się przede wszystkim niekompetencją uczniów, czego pochodną jest to, że uczeń od uczących dostaje głównie informację o tym, czego nie umie, a nie o tym, co już potrafi i jak to może wykorzystać w przyszłości” (Kordziński, 2013, s. 10–11).

Jak zacząć pracę coachingową z uczniem?

Nauczyciel powinien przede wszystkim przejść przez proces coachingowy i poznać go od środka. Obrać sobie cel, którego realizacja da mu satysfakcję, pomoże pozbyć się uprzedzeń i blokad. Kiedy już doświadczy się samemu procesowi, można spróbować zmienić swój sposób rozmowy z najbliższymi. Należy zadawać więcej pytań otwartych, słuchać i wykazywać zrozumienie oraz sprawdzić, jak działa to w najbliższym otoczeniu i tego się trzymać. Kiedy już pozbedziemy się własnych, negatywnych przekonań, które w coachingu nazywamy „gremlinami”, warto zadać sobie pytania: „skąd mam pewność, że jestem gotowy/gotowa na zmiany w swojej pracy z uczniami?”, „co daje mi siłę do dalszej pracy?”, „od czego powinnam/powiniennem zacząć?”. Każdy odpowie sobie na te pytania inaczej i w zależności jakie odpowiedzi uzyska, tak powinien dalej postępować. Osobiście, jeśli miałabym zastanowić się nad możliwymi scenariuszami pracy coachingowej w szkole, to zaczęłabym od:

– wprowadzania nowych, wspólnych zasad z uczniami z dnia na dzień, by byli oni przygotowani na „nowe”;

– wprowadzania coachingu stopniowo, bo jeśli było się „surowym” lub bardzo wymagającym nauczycielem, to nowe, bardziej liberalne podejście może wywołać u uczniów niepokój o podstęp;

– rozmowy z uczniami i dowiedzenia się, jak chcieliby uczyć się danego przedmiotu oraz jaki sposób prezentacji wiedzy jest dla nich najbardziej przyswajalny.

Możliwości jest bardzo wiele. Jedyna rada, którą mogę przekazać jako praktykujący coach osobom będącym na początku drogi jest taka, by nie przenosić swoich doświadczeń, które w coachingu nazywamy „mapą”, na terytorium osoby, z którą się

pracuje. To co dla danej osoby stanowi bardzo dobre wyjście z danej sytuacji, dla innej może być najgorszym z możliwych. Należy pamiętać, że rozwiązania problemów każdy „nosi w sobie”, ale nie zawsze potrafi je z siebie wydobyć. Czasem wystarczy kilka mądrych pytań zadanych przez rozmówcę, by dostać „ośnienia”, pewnej „coachingowej eureka” i zastanowić się „dlaczego wcześniej na to nie wpadłam/wpadłem, przecież to takie proste”. Najważniejsze jest zrozumienie, że rozwój ucznia jest najistotniejszy, gdyż to on stoi „jedną nogą” w życiu dorosłym, a drugą tęskni do beztrudnego dzieciństwa.

Podsumowanie

Współczesna edukacja bez wątpienia znajduje się na rozdrożu. Plany związane z kolejnymi reformami, rozwój szkolnictwa prywatnego, kryzys gospodarczy, ale również widoczny kryzys rodziny, sprawiają, że nie tylko uczeń nie potrafi odnaleźć się w tym gąszczu, ale również wszystkie osoby związane z nauczaniem mają przesyć informacji na temat kierunków pracy z uczniem. Dawniej to uczeń tłumaczył się rodzicom ze złych stopni, obecnie to nauczyciel tłumaczy się przed rodzicami.

Czy warto „trzymać się” systemu, który tylko i wyłącznie punktuje ucznia i zapomina o jego indywidualnych predyspozycjach? Dlaczego mimo że w klasach 1–3 szkoły podstawowej powinno się stosować oceny opisowe i obserwację ucznia, to w niektórych szkołach stawia się dzieciom stopnie i przeprowadza sprawdziany? Czy nie lepiej dostrzec piękno jednostki i wychować ją na osobę pewną swoich decyzji, która robi coś dla siebie, a nie dla rodziców, nauczyciela, czy też rówieśników i ich zapatrywać? Docierając do sedna sprawy okazuje się, że jesteśmy na dobrej drodze.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

BENNEWICZ M. (2013a), *Coaching czyli restauracja osobowości*, Warszawa: Grupa Wydawnicza Foksal.

BENNEWICZ M. (2013b), *Kry-Zysk: zmień kryzys w zysk, czyli 99 mil do portu: kołczogra*, Zambrów: Wydawnictwo Coach & Couch Autobus i Kanapa Kali Fo Design.

DE BONO E. (2001), *Z nowym myśleniem w nowe tysiąclecie*, Warszawa: Dom Wydawniczy „Rebis”.

KORDZIŃSKI J. (2013), *Nauczyciel, trener, coach*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

STARR J. (2011), *Podręcznik coachingu*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

[Anna Piętoń](#), magister, doktorantka Uniwersytetu Opolskiego
e-mail: anna.pieton@gazeta.pl

URSZULA STRZELCZYK-RADULI

Zalety i wady zawodu nauczyciela w badaniach własnych

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF THE PROFESSION OF TEACHER IN THE STUDIES OF OWN

Summary

In our study, factors teachers with varying seniority, level of career advancement and work sharing their opinions on the proposed reform, seeing in it a number of challenges for himself and the educational system. They are predicting the need for changes within their own activities and professional competence. They also have their expectations and hopes concerning this profession. Also exchange opinions on the advantages and disadvantages of the teaching profession. Among the advantages most frequently mentioned are; youth work, creative work, shaping the attitudes of the younger generation. The disadvantages of this profession teachers include: large stress, responsibility, low pay and low social status. Awareness of their presence reflects the daily activities of teachers. The reason is the fear of job instability occupational and changing realities in the education system. Although the teachers are doing their job based on their own competences, adapting to new expectations and with full responsibility. These reviews do not materially differ from those that were collected in 1999, described in the doctoral thesis „Getting professional teachers and their conditions” and which were related to the previously introduced educational reform. Then, as now, the greatest anxiety stems from lack of information about the reform despite the fact that the skills of teachers are so large and versatile that they can adapt to new requirements and expectations without sacrificing system recipients: students and their parents.

Keywords: teacher, opinions, disadvantages, advantages profession reform

Wstęp

Osoby wybierające zawód nauczyciela kierują się różną motywacją. Zależy ona od płci, wieku, miejsca zamieszkania czy środowiska rodzinnego kandydata na pedagoga. Motywatorami są zarówno czynniki zewnętrzne, jak i wewnętrzne. Bez względu na obszar, z którego się one wywodzą możemy je odnaleźć wśród zalet tego zawodu. Jak każda działalność ludzka, tak i ta posiada pewne wady, które są bardziej lub mniej świadomie udziałem wykonywanego zawodu. Zdolność dostosowania się, ni-

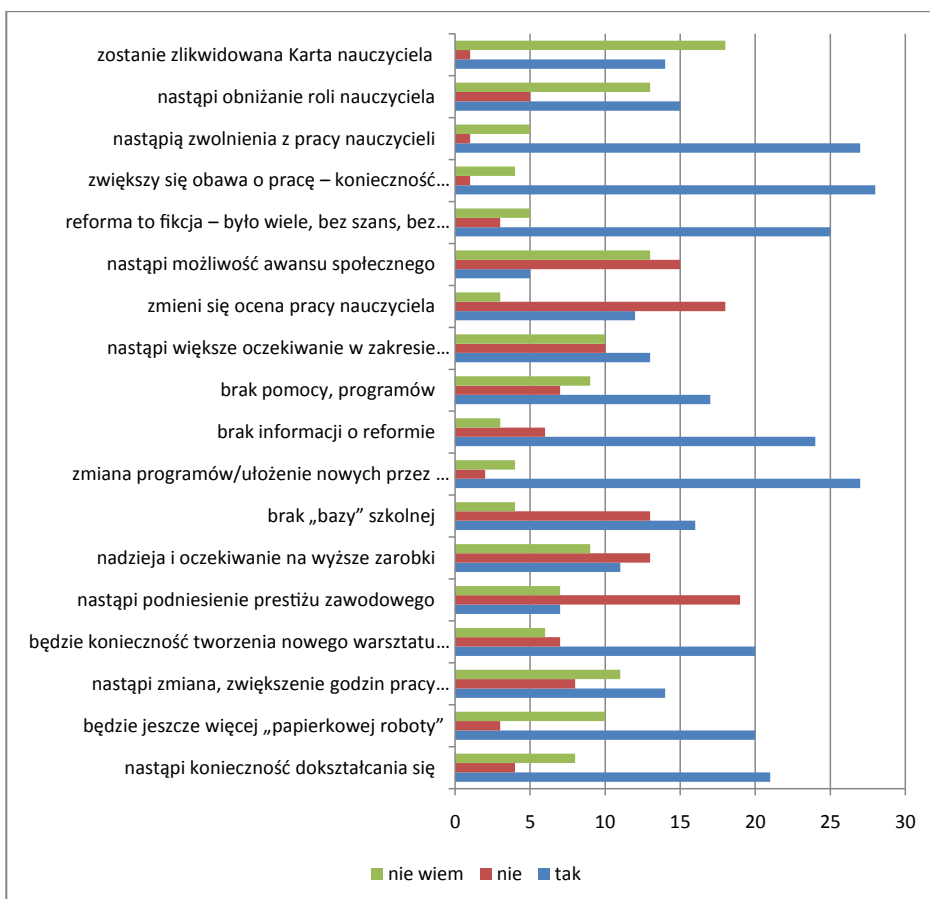
welowania wad, zamiany ich w zalety jest niezwykłą umiejętnością. Zmieniająca się rzeczywistość w zakresie funkcjonowania systemu oświatowego, oczekiwań rodziców i uczniów jest wyzwaniem dla nauczycieli. Ma on wiele kompetencji, a adaptując się do zmieniających się warunków potrafi je zrealizować, bez uszczerbku dla jakości swojej pracy i osobowości.

Wczoraj i dzisiaj w obliczu reformy

W roku 1999, kiedy opracowywałam wyniki badań do pracy doktorskiej z zakresu pedeutologii¹, ówczesne władze przygotowywały reformę oświatową, wprowadzając m.in. dużą zmianę, jaką na tamten czas było utworzenie sześcioletnich szkół podstawowych i trzyletnich gimnazjów. Reforma powodowała dużo lęków, niepewności, ale też budziła nadzieję i różnorodne oczekiwania zwłaszcza w gronie nauczycieli. Miała ona być okazją do poprawy pozycji, warunków pracy i życia dla już pracujących nauczycieli. Zapytałam o owe obawy i oczekiwania ponad 500 nauczycieli, którzy w różnych wypowiedziach (otwartych i zamkniętych) podzielili się ze mną swoją opinią na temat planowanej reformy. Najwięcej uwag dotyczyło wtedy braku informacji o reformie, obaw na temat konieczności pisania nowych programów nauczania, czy braku bazy szkolnej. Obawiano się także, że wielu nauczycieli straci pracę lub nastąpi konieczność przekwalifikowania się, a co za tym idzie nastąpi konieczność doksztalcenia i ponoszenia za tę naukę dodatkowych kosztów. Temu wszystkiemu, jak przewidywano, miała jeszcze towarzyszyć zmiana w awansie zawodowym nauczycieli, co wiązałoby się z jeszcze większą ilością „papierkowej roboty”. Po kilkunastu latach już ustabilizowanej sytuacji, pojawiają się zapowiedzi kolejnych zmian w systemie oświatowym. Nauczyciele mają swoje zdanie na ten temat, a o ich wyrażenie poprosiłam grupę zróżnicowaną pod względem płci, wieku, stażu pracy, poziomu awansu zawodowego i poziomu szkoły, w której pracują. Ogólną ocenę przewidywanej reformy przedstawia rycina 1.

Z danych zawartych na rycinie 1 wynika, że największa obawa związana jest z utrzymaniem miejsca pracy, ewentualnie z koniecznością przekwalifikowania się. Niewiele mniej obaw związanych jest z utratą pracy, czy koniecznością tworzenia nowych programów nauczania. Kolejna duża grupa respondentów stwierdziła, że reforma to fikcja, a ponadto wyraźnie brakuje informacji o niej. W kolejnych wyborach respondentów pojawiły się obawy związane z koniecznością doksztalcenia się, zwiększeniem ilości „papierkowej roboty” przy konieczności tworzenia nowego warsztatu pracy i brakującej „bazy szkolnej”. Nie bez znaczenia są obawy związane z obniżeniem roli zawodowej nauczyciela i likwidacją Karty nauczyciela.

¹ U. Strzelczyk-Raduli (2001), Czynności zawodowe nauczycieli i ich uwarunkowania, Opole: Uniwersytet Opolski, niepublikowana praca doktorska.

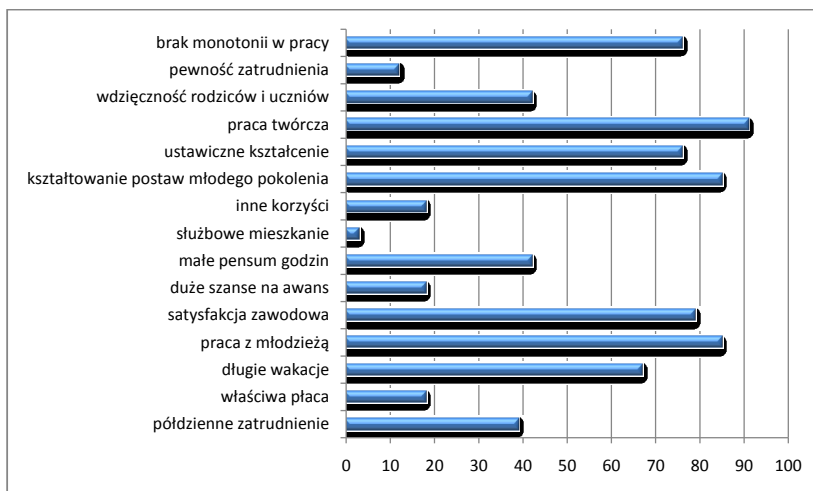


Źródło: Badanie własne.

Rycina 1. Ocena reformy edukacji z 2015 r.

Mimo wielu obaw (wskazanych na ryc. 1) badani nauczyciele w wykonywanym zawodzie dostrzegają wiele zalet (przedstawia je ryc. 2).

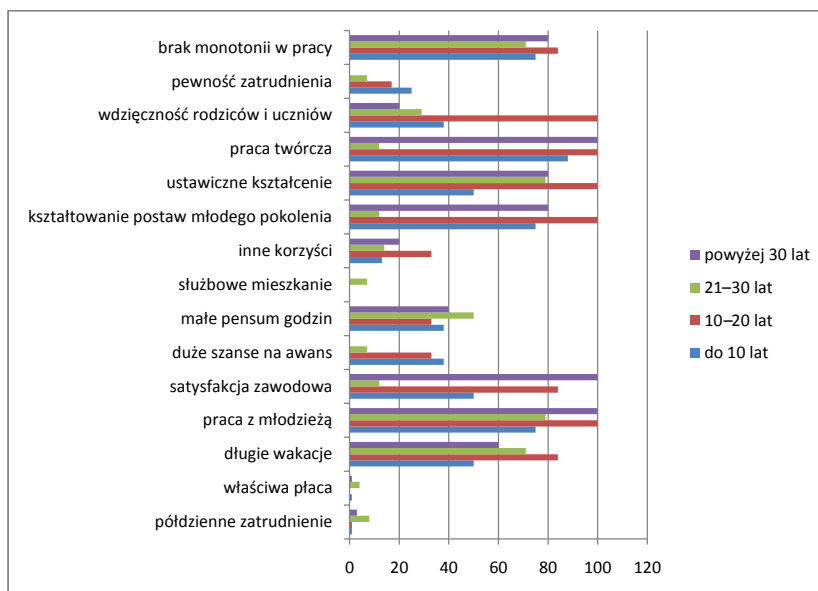
Na podstawie ryciny 2 można stwierdzić, że najczęściej wskazywaną zaletą zawodu w opinii badanych nauczycieli jest praca twórcza, praca z młodzieżą i kształtowanie postaw młodego pokolenia. Najrzadziej wskazywaną zaletą jest służbowe mieszkanie, pewność zatrudnienia, właściwa płaca i duże szanse na awans.



Źródło: Badanie własne.

Rycina 2. Zalety zawodu w opinii badanych nauczycieli

Interesujące jest, w jakim stopniu na przedstawione wybory wpływa staż pracy nauczycieli. W badaniu sondażowym przewidziano taką zmienną, a jej wpływ na deklarowane zapatrywania przedstawia rycina 3.

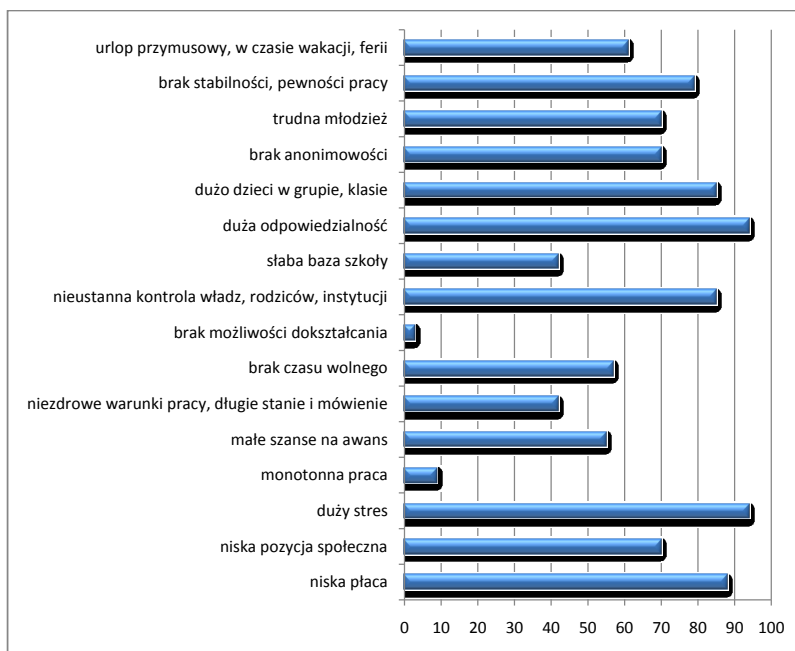


Źródło: Badanie własne.

Rycina 3. Zalety zawodu a staż pracy badanych nauczycieli

Z ryciny 3 wynika, że nauczyciele pracujący do 10 lat w zawodzie najbardziej cenią: pracę twórczą, pracę z młodzieżą oraz wiąże ją z satysfakcją zawodową. Najmniej zalet wskazuje ta grupa respondentów w obszarze: właściwa płaca, półdienne zatrudnienie, a nikt z respondentów nie wskazał jako zalety pewność zatrudnienia. W drugiej grupie (od 10 do 20 lat pracy) jako zaletę uznano: pracę z młodzieżą, kształtowanie postaw młodego pokolenia, ustawiczne kształcenie, pracę twórczą oraz wdzięczność rodziców i uczniów. Nikt nie podał, że zaletą tego zawodu jest właściwa płaca. Kolejna grupa respondentów (ze stażem od 21 do 30 lat) najczęściej jako zaletę wskazywała: pracę z młodzieżą, kształcenie ustawiczne i brak monotonii w pracy. Najmniej wyborów dotyczyło właściwej płacy i dużych szans na awans. Ostatnia grupa nauczycieli (ponad 30 lat pracy) wskazała: pracę z młodzieżą, pracę twórczą i satysfakcję zawodową jako zaletę tego zawodu. Najmniej wyborów w tym pytaniu dotyczyło kategorii: właściwa płaca i półdienne zatrudnienie. Nikt nie wskazał pewności zatrudnienia jako zalety tej profesji.

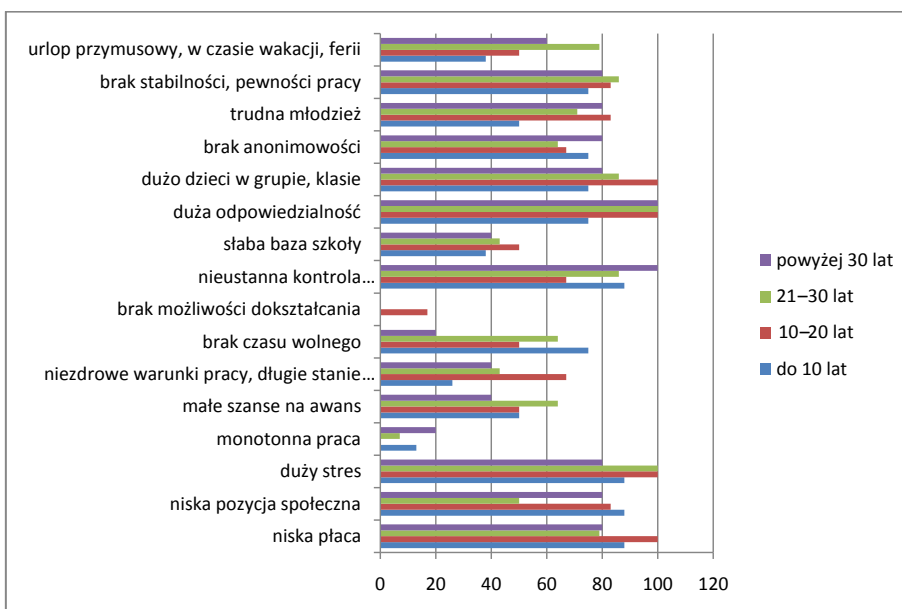
Jak każda działalność zawodowa, również badana posiada swoje wady, o które zapytałam nauczycieli. Z zaproponowanych kategorii wszystkie otrzymały swoje wybory. Najwięcej deklaracji otrzymały kategorie: duża odpowiedzialność, duży stres, niska płaca, dużo dzieci w grupie, klasie, nieustanna kontrola władz, rodziców, instytucji, brak stabilności, pewności pracy. Najrzadziej wskazywano jako wady brak możliwości dokończania się oraz monotonną pracę. Szczegółowe wybory przedstawia rycina 4.



Źródło: Badanie własne.

Rycina 4. Wady zawodu w opinii badanych nauczycieli

Jak w przypadku zalet, tak i w przypadku wad zawodu nauczyciela zmienną, która przybliży przedstawione wybory, to staż pracy. Przedstawia je rycina 5.



Źródło: Badanie własne.

Rycina 5. Wady zawodu a staż pracy badanych nauczycieli

Z wykresu (ryc. 5) wynika, że nauczyciele z najdłuższym stażem – powyżej 30 lat pracy – za zdecydowane wady zawodu uznali dużą odpowiedzialność oraz nieustanną kontrolę władz, rodziców, instytucji. Kolejno wymieniali: niską płacę, niską pozycję społeczną, duży stres, brak stabilności, pewności pracy, trudną młodzież, brak anonimowości oraz dużą liczbę dzieci w grupie, klasie szkolnej. Druga grupa nauczycieli (staż od 21 do 30 lat pracy), jako wadę zawodu wskazywała duży stres oraz dużą odpowiedzialność. Następne wybory dotyczyły: braku stabilności, pewności pracy, dużo dzieci w klasie, grupie, nieustanną kontrolę władz, rodziców, instytucji oraz niskiej płacy. Kolejna grupa respondentów (w zawodzie od 10 do 20 lat), w kategorii „wady zawodu” wymieniała najczęściej: niską płacę, duży stres, dużą odpowiedzialność i dużą liczbę dzieci w grupie, klasie szkolnej. Na drugim miejscu pojawiły się następujące wybory: niska pozycja społeczna, trudna młodzież, brak stabilności, pewności pracy. Nauczyciele z najniższym stażem (do 10 lat pracy) dostrzegali wady zawodu nauczycielskiego w niskiej płacy, niskiej pozycji społecznej, dużym stresie i nieustannej kontroli władz, rodziców i instytucji. Najmniej wyborów w analizowanej kategorii dotyczyło braku możliwości dokształcania się – wśród nauczycieli ze stażem od 10 do 20 lat, w pozostałych grupach nikt nie dokonał takiego wyboru. Natomiast ta grupa nie stwierdziła, że praca w zawodzie nauczyciela jest monotonna.

Podsumowanie badań

Najczęściej wymienianą wśród obaw dotyczących zmian w oświacie w bieżącym roku była ta związana z utrzymaniem miejsca pracy, przekwalifikowania się, koniecznością tworzenia nowych programów nauczania. Nauczycielom brakuje także informacji o planowanej reformie. Pojawiają się obawy związane z obniżeniem roli zawodowej nauczyciela i likwidacją Karty nauczyciela.

Należy zauważyć, że wymienione problemy nauczycieli są bardzo podobne do tych z 1999 r., kiedy to nauczyciele stawiali także przed koniecznością dostosowania się do wprowadzanej reformy. Zatem okazuje się, że obawy te dotyczą osoby nauczycieli i umiejętności poradzenia sobie w nowej sytuacji, która warunkuje ich „bycie w zawodzie”.

Nauczycielom w większości nie brakuje kompetencji, które pozwalają na odnalezienie się w nowej sytuacji – są kreatywni, otwarci, mają duże poczucie odpowiedzialności i umiejętność współpracy w grupie. Ich ważną zaletą jest także asertywność i umiejętność komunikacji, które przekładają się na wyrażanie własnego zdania i branie współodpowiedzialności za podejmowane działania. Istnieje zatem duża szansa, że planowana reforma zostanie wprowadzona w sposób elastyczny, we współpracy z nauczycielami, bez szkody dla uczniów i ich opiekunów. Skutki i efekty zobaczymy za parę lat. Jednak pytanie, które krąży wśród tej grupy społecznej dotyczy faktu – dlaczego ciągle eksperymentuje się co do dzieci w różnym wieku, skoro ich rozwój i wynikające z niego potrzeby już dawno zostały nazwane i opisane?

Nauczyciel jest zobowiązany do indywidualizacji nauczania, stosowania właściwych metod i form pracy, dostosowania ich do możliwości każdego dziecka. Nie inaczej było przed 1999 r. i jest obecnie. Ostatecznie rodzice dokonują wyborów, kiedy dziecko pójdzie do szkoły, jaką szkołę wybierze i jakie osoby będą uczyły jego potomstwo. Ciągłe liczą się pedagodzy, którzy lubią pracę z młodzieżą, są twórczy i czerpią z niej satysfakcję. Zaprezentowane wyniki badań własnych pokazały, że takich nauczycieli nie brakuje. Przedstawione wartości są deklarowanymi zaletami w grupie respondentów. Jednak brakuje im pewności zatrudnienia, właściwej płacy oraz szansy na awans w tym zawodzie.

Należy brać pod uwagę potrzebę poczucia bezpieczeństwa nauczycieli pod wieloma względami. Jest to potrzeba kluczowa, związana ze stabilizacją – od niej zaczyna się możliwość dawania poczucia bezpieczeństwa uczniom i ich rodzicom. Jeśli jej zabraknie – opinia o nauczycielach pogorszy się, a co za tym idzie stracą pozycję w społeczeństwie. Jak zatem wpłyną na młodzież, która przez całe swoje dorastanie poszukuje wzorców do naśladowania? Czasami w środowisku rodzinnym dziecka nie ma takiego wzorca, natomiast w szkole być powinien. Nauczyciel ma wiedzę i umiejętności, przejawia określone postawy i byłoby właściwe, gdyby były one spójne z jego przekonaniami oraz sytuacją zawodową.

Mimo wskazywanych wad zawodu nauczyciela ciągle są chętni kandydaci, widzący w tym działaniu wiele zalet. A przecież świadomość trudu tego zawodu świadczy

o dojrzałości przyszłego nauczyciela, traktowania ich jako wyzwań do zmiany – zarówno w obszarze własnej osobowości, jak i własnych kompetencji zawodowych.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

CHĘTKOWSKI D. (2010), *Nauczycielskie perypetie*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

GAŚ Z.B. (2001), *Doskonalący się nauczyciel*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

HERBERT M. (2004), *Rozwój społeczny ucznia, poznanie potrzeb i problemów dzieci w okresie dorastania*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

JUNDZIŁŁ E. (2003), *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzież: diagnoza, zaspokojenie*, wyd. 2, posz., Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

O'REGAN J.F. (2005), *Jak pracować z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Warszawa: Wydawnictwo K.E. Liber.

WOSIK-KOWAŁA D., ZUBRZYCKA-MACIĄG T. (red.) (2013), *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

STRYKOWSKI W., STRYKOWSKA J., PIELACHOWSKI J. (2003), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań: eMPI2.

Artykuły w pracach zbiorowych

GRZESZKIEWICZ B. (2002), *W poszukiwaniu nauczyciela przedszkolnego*, [w:] E. Koziół, E. Kobyłecka (red.), *Kompetencje nauczyciela: stan, potrzeby i kierunki zmian*, Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.

WINOGRODZKA L. (2007), *Kompetentny nauczyciel – członek uczącej się organizacji*, [w:] Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.), *Nauczyciel kompetentny: terażniejszość i przyszłość*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Artykuły w czasopiśmie i ustawy w dziennikach ustaw

BACZYŃSKA M. (2005), *Sukces wychowania w szkole*, „Edukacja i Dialog” nr 123, s. 52–59.

CZECHOWSKA A. (2004), *Zaspokajanie potrzeb psychicznych dzieci*, „Wychowawca” nr 3, s. 8.

DOMAŃSKI C.W. (2006), *W świecie hierarchii potrzeb*, „Charaktery” nr 4, s. 45–47.

KUNIKOWSKI J. (2005), *Zawód nauczyciela i wychowawcy*, „Edukacja dla Bezpieczeństwa” nr 3, s. 26–31.

Źródła internetowe

MARTEN Z., *Stres w pracy nauczyciela*, <http://www.sbc.org.pl/Content/9862/marten.pdf> (dostęp: 29.01.2016).

Urszula Strzelczyk-Raduli, doktor
Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu
e-mail: ustrze@interia.pl

TATIANA ČEKANOVÁ

Postavenie praxe v pregraduálnej príprave špeciálnych pedagógov na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove

POSITION OF PRACTICAL TRAINING IN THE UNDERGRADUATE TRAINING
OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS AT THE FACULTY OF EDUCATION
UNIVERSITY OF PREŠOV

Summary

Special educational practical training is an integral part of the undergraduate training of the special education's students. Paper brings an overview of different form of special educational practical training during both, master and bachelor study cycle in a study field of special education. Article emphasizes the necessity for the good supervising teachers as well as for the active participation of the students during the practical training realization. Moreover, it highlights the need for expanding a space for the special educational practical training also for the students of different teaching study programs due to the rising amount of the individually integrated pupils with special educational needs in elementary schools.

Keywords: educational practical training, special educational practical training, undergraduate training, special education teacher, pupil with special educational needs

Úvod

Pedagogická prax študentov je vzájomnou interakciou troch neoddeliteľných subjektov – študenta, učiteľa a žiaka. V rámci edukačného procesu dochádza ku vzájomnému formovaniu, rešpektovaniu a ovplyvňovaniu všetkých troch spomínaných subjektov. Cvičný učiteľ odovzdáva študentovi prostredníctvom výchovno-vzdelávacieho procesu cez priamu edukačnú činnosť praktické a teoretické poznatky, stáva sa poradcom a sprievodcom študenta v jeho profesijnom rozvoji. Pomáha mu počas praxe úspešne sa začleniť do daného pedagogického kolektívu na škole, zariadení. Študent si overuje cez vzájomnú interakciu učiteľ – žiak, študent – žiak, vedomosti získané v pregraduálnej príprave, nadobúda a osvojuje si praktické zručnosti potrebné pre úspešnú realizáciu edukačného procesu. Buduje si cestu k dôvere zo strany žiaka, ale aj rodiča. Žiak získava nové vedomosti, učí sa rešpektovať študenta ako budúceho pedagóga.

Je veľmi ťažko vymenovať všetky úlohy, povinnosti študenta počas realizácie jednotlivých foriem praxe, Preto uvádzame aspoň niektoré z nich.

Na konci štúdia by mal študent na základe absolvovania pedagogickej praxe:

- poznať školskú dokumentáciu,
- poznať príslušný školský vzdelávací program,
- vedieť správne formulovať edukačné ciele,
- správne aplikovať didaktické zásady a metodické postupy,
- vedieť správne využiť individuálny prístup v edukačnej činnosti,
- dopĺňať výučbu vhodným didaktickým materiálom,
- racionálne využiť základnú vyučovaciu jednotku,
- nezaujato, so zreteľom na individuálne danosti hodnotiť výsledky žiaka,
- aplikovať poznatky špeciálnopedagogickej diagnostiky v praxi,
- nadviazať a vhodne komunikovať s rodičmi žiakov,
- vedieť vhodne a nezaujato prezentovať výchovno-vzdelávacie výsledky žiakov ich rodičom.

Všeobecné východiská

Na Pedagogickej fakulte sa špeciálnopedagogická prax realizuje v rámci denného aj externého štúdia študijného programu Špeciálna pedagogika (psychopédia/etopédia) a študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika a pedagogika psychosociálne narušených v bakalárskom stupni štúdia.

V rámci študijného programu špeciálna pedagogika (psychopédia/etopédia) a študijného programu Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a pedagogika psychosociálne narušených v magisterskom stupni vzdelávania.

Prax pre študenta ja povinná a je ukončená po každej forme kolokviom, kde metodik špeciálnopedagogickej praxe individuálne zhodnotí portfólio študenta a má študent možnosť zovšeobecniť svoje pedagogické skúsenosti nadobudnuté v priebehu praxe.

V študijnom programe špeciálna pedagogika (tab. 1), v bakalárskej forme sa realizuje priebežná prax v trvaní dvoch týždňov (štyri krát v priebehu štúdia) a vykonáva sa vo vopred určených špeciálnych materských školách, špeciálnych školách a zariadeniach, ktoré zabezpečuje Pedagogická fakulta. Jej obsah ja zameraný na prvotné oboznámenie sa s výchovnou činnosťou v špeciálnych školách a školských zariadeniach. Jeden cvičný učiteľ pracuje s maximálne štyrmi študentmi.

Súvislá (individuálna) prax, ktorej dĺžka je štyri týždne (dva týždne študent realizuje prax psychopedickú a následne dva týždne prax etopédickú) miesto realizácie praxe si študent volí sám v mieste svojho bydliska, so súhlasom príslušného metodika pre špeciálnopedagogické praxe. Jej obsah ja zameraný na samostatnú realizáciu edukačnej činnosti v špeciálnych školách a školských zariadeniach. Jeden cvičný učiteľ pracuje s jedným študentom.

V magisterskej forme štúdia v rámci študijného programu špeciálna pedagogika (tab. 2), študenti absolvujú priebežnú prax, ktorá trvá dva týždne (dva krát v priebehu štúdia). Vykona sa vo vopred určených školách a zariadeniach, ktoré zabezpečuje Pedagogická fakulta. Je zameraná na nadobudnutie základných poznatkov a informácií, o priebehu celého edukačného procesu na škole, špeciálnom výchovnom zariadení. Jeden cvičný učiteľ pracuje s maximálne štyrmi študentmi.

Súvislá (individuálna) prax, ktorej dĺžka je štyri týždne (dva týždne študent realizuje prax psychopedickú a následne dva týždne prax etopedickú). Miesto realizácie praxe si študent volí sám v mieste svojho bydliska, so súhlasom príslušného metodika pre špeciálnopedagogické praxe. Jej obsah je zameraný na samostatnú realizáciu edukačnej činnosti v špeciálnych školách a školských zariadeniach. Jeden cvičný učiteľ pracuje s jedným študentom.

V novom schválenom študijnom programe špeciálna pedagogika so zameraním na pracovnú výchovu (tab. 3) bakalárska forma štúdia, sa bude realizovať priebežná prax v trvaní dvoch týždňov (štyri krát v priebehu štúdia), hlavne v domovoch sociálnych služieb, kde sú umiestnení poberatelia sociálnej starostlivosti so zdravotným znevýhodnením, v praktickej škole, v chránenej dielni, v odbornom učilišti. Študenti sa v priebehu praxe oboznámia s podstatou pracovnej výchovy a prvkami pracovnej terapie. Vykona sa vo vopred určených zariadeniach, ktoré zabezpečuje Pedagogická fakulta. Jeden cvičný učiteľ pracuje maximálne so štyrmi študentmi.

Súvislá (individuálna) prax, ktorej dĺžka je štyri týždne, miesto realizácie praxe si študent volí sám v mieste svojho bydliska, so súhlasom príslušného metodika pre špeciálnopedagogické praxe. Jej obsah je zameraný na samostatnú realizáciu výchovnej činnosti, asistenčnej činnosti pri pracovných úkonoch v domovoch sociálnych služieb, chránenej dielni, odbornom učilišti. Jeden cvičný učiteľ pracuje s jedným študentom.

Počas štúdia v rámci študijného programu predškolská a elementárna pedagogika a pedagogika psychosociálne narušených (tab. 4) bakalárska forma, sa realizuje priebežná prax, ktorá spravidla trvá dva týždne (dva krát v priebehu štúdia) a vykonáva sa vo vopred určených školách a zariadeniach, ktoré zabezpečuje Pedagogická fakulta. Jej obsah je zameraný na prvotné oboznámenie sa s výchovnou činnosťou v špeciálnych školách a školských zariadeniach. Jeden cvičný učiteľ pracuje s maximálne štyrmi študentmi.

Súvislá (individuálna) prax, ktorej dĺžka je štyri týždne, miesto realizácie praxe si študent volí sám v mieste svojho bydliska, so súhlasom príslušného metodika pre špeciálnopedagogické praxe. Jej obsah je zameraný na samostatnú realizáciu výchovnej činnosti v špeciálnych školách a školských zariadeniach.

V magisterskej forme štúdia v rámci študijného programu učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a pedagogika psychosociálne narušených (tab. 5) študenti absolvujú priebežnú prax, ktorá trvá dva týždne (dva krát v priebehu štúdia). Vykona sa vo vopred určených školách a zariadeniach, ktoré zabezpečuje Pedagogická fakulta. Je zameraná

na nadobudnutie základných poznatkov a informácií, o priebehu celého edukačného procesu na škole. Jeden cvičný učiteľ pracuje s maximálne štyrmi študentmi.

Súvislá (individuálna) prax, ktorej dĺžka je štyri týždne, miesto realizácie praxe si študent volí sám v mieste svojho bydliska, so súhlasom príslušného metodika pre špeciálnopedagogické praxe. Jej obsah je zameraný na samostatnú realizáciu edukačnej činnosti v špeciálnych školách a školských zariadeniach. Jeden cvičný učiteľ pracuje s jedným študentom.

T a b u l k a 1

*Prehľad špeciálnopedagogickej praxe v študijnom programe Špeciálna pedagogika
– bakalárska forma štúdia*

Semester	Druh praxe Bc.	Počet týždňov v semestri	Počet týždňov praxe v semestri	Podiel praxe v % za semester
1	–	–	–	–
2	Priebežná prax v špeciálnej materskej škole, v materskej škole s individuálne integrovanými deťmi so ŠVVP	13	2	15,4
3	Priebežná prax v školskom klube detí pri ŠZŠ	13	2	15,4
4	Priebežná pedagogická prax vo výchovnej činnosti v reedukačnom centre	13	2	15,4
5	Priebežná pedagogická prax vo výchovnej činnosti v reedukačnom centre	13	2	15,4
6	Súvislá pedagogická prax v školskom klube detí pri ŠZŠ, v domove sociálnych služieb/ výchovná činnosť v reedukačnom centre	9	2/2	44,4

T a b u l k a 2

*Prehľad špeciálnopedagogickej praxe v študijnom programe Špeciálna pedagogika
– magisterská forma štúdia*

Semester	Druh praxe Mgr.	Počet týždňov v semestri	Počet týždňov praxe v semestri	Podiel praxe v % za semester
1	–	–	–	–
2	Priebežná pedagogická prax v ŠZŠ variant A, alebo variant B	13	2	15,4
3	Priebežná pedagogická prax vo vyučovanom procese reedukačnom centre	13	2	15,4
4	Súvislá pedagogická prax v ŠZŠ vo variante C, alebo v CŠPP/vo vyučovanom procese v reedukačnom centre	9	2/2	44,4

T a b u l k a 3

Prehľad špeciálnopedagogickej praxe v študijnom programe Špeciálna pedagogika so zameraním na pracovnú výchovu – bakalárska forma štúdia

Semester	Druh praxe Bc.	Počet týždňov v semestri	Počet týždňov praxe v semestri	Podiel praxe v % za semester
1	–	–	–	–
2	Priebežná prax v domove sociálnych služieb	13	2	15,4
3	Priebežná prax v chránenej dielni, chránenom pracovisku	13	2	15,4
4	Priebežná pedagogická prax v praktickej škole	13	2	15,4
5	Priebežná prax v odbornom učilišti pri praktickom výcviku	13	2	15,4
6	Súvislá pedagogická prax v DSS, chránenej dielni, praktickej škole, odbornom učilišti	9	4	44,4

T a b u l k a 4

Prehľad špeciálnopedagogickej praxe v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika a pedagogika psychosociálne narušených – bakalárska forma štúdia

Semester	Druh praxe Bc.	Počet týždňov v semestri	Počet týždňov praxe v semestri	Podiel praxe v % za semester
1	–	–	–	–
2	–	–	–	–
3	–	–	–	–
4	Priebežná pedagogická prax vo výchovnej činnosti v reedukačnom centre	13	2	15,4
5	–	–	–	–
6	Súvislá pedagogická prax vo výchovnej činnosti v reedukačnom centre	9	4	44,4

Prax v druhom, treťom a piatom semestri je realizovaná na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie.

T a b u l k a 5

Prehľad špeciálnopedagogickej praxe v študijnom programe Učiteľstvo pre primárne vzdelanie a pedagogika psychosociálne narušených – magisterská forma štúdia

Semester	Druh praxe Mgr.	Počet týždňov v semestri	Počet týždňov praxe v semestri	Podiel praxe v % za semester
1	–	13	–	–
2	Priebežná pedagogická prax v triedach pre žiakov s vývinovými poruchami učenia, poruchami správania, individuálne integrovanými v ZŠ	13	2	15,4
3	–	13	–	–
4	Súvislá pedagogická prax v triedach pre žiakov s vývinovými poruchami učenia, poruchami správania	9	4	44,4

Prax v prvom a treťom semestri je realizovaná na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie.

Neoceniteľnú a prvoradú úlohu pri realizácii akejkoľvek formy špeciálnopedagogickej praxe zohrávajú školy a školské zariadenia, ktoré nám umožňujú jej úspešnú realizáciu. Pedagógovia – cviční učitelia umožňujú cez svoje pedagogické majstrovstvo získať študentom praktické skúsenosti, ktoré sú neoceniteľné pre ich profesijné zručnosti. Na Pedagogickej fakulte PU v Prešove narastá počet cvičných škôl a zariadení, ktoré nám poskytujú priestor na realizáciu všetkých foriem špeciálnopedagogickej praxe v rámci bakalárskeho aj magisterského štúdia. Samotné prostredie školy, či školského zariadenia sa stáva jedným veľkým Orbis Pictus pre študenta*.

BIBLIOGRAFIE

Internetové zdroje

Študijné programy akreditovaných študijných odborov na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2015, <<https://student.unipo.sk/maisportal/studijneProgramy.mais>> (prístup: 01.03.2016).

Tatiana Čekanová, PhDr.
Prešovská univerzita v Prešove
e-mail: tatiana.cekanova@unipo.sk

* Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA č. 035 PU-4/2014 Zvyšovanie kvality pregraduálnej prípravy špeciálnych pedagógov v kontexte inovatívnych trendov teórie a praxe (2014–2016).

AGNIESZKA KWITOK

Efektywna współpraca nauczycieli i rodziców gwarancją sukcesu wychowawczego we współczesnej szkole

EFFECTIVE CO-OPERATION BETWEEN TEACHERS AND PARENTS
AS A GUARANTEE OF EDUCATIONAL SUCCESS IN CONTEMPORARY SCHOOL

Summary

School and family are two basic educational environments, exerting crucial influence on intellectual and social development of children and youth. When parents and teachers establish frequent contacts and are willing to co-operate, this development will be multilateral and proper with increasing likelihood. The process of a child's proper rising and education is possible only when both parties – parents and a teacher will find common ground enabling complementing each other in their activities. Parents should support the teacher in his/her educational work, whose main aim is the kid's comprehensive and harmonious development. In order to fully realize this aim, the positive changes in relations between the teacher and parents, enabling better co-operation should be encouraged. Developing dialogue, partnership and co-operation between parents and teachers is perceived nowadays, in times of changes in education as one of the main goals of school education program. Widely understood co-operation is necessary for the sake of rising and educating a child. That is why both parents and teachers should continuously make efforts at enhancing their relations in the interest of children. Such joint actions should be placed in the wider context of activities, so that they aim to the school work optimization. They should be concretized at transforming the school into community of teachers, parents and students. The article focuses mainly on the essence of teachers and parents co-operation in contemporary school.

Keywords: education, family, school, teacher, teachers and parents co-operation

Wprowadzenie

Szkoła i rodzina to dwa podstawowe środowiska wychowawcze, które mają decydujący wpływ na rozwój umysłowy oraz społeczny dzieci i młodzieży. Kiedy rodzice i nauczyciele częściej nawiązują ze sobą kontakty i są skłonni do wzajemnego współdziałania, to wówczas rozwój ten z większym prawdopodobieństwem będzie wielostronny oraz prawidłowy.

Proces właściwego wychowania i edukacji dziecka jest możliwy tylko wtedy, gdy obie strony, rodzice i nauczyciele, znajdują wspólną płaszczyznę porozumienia, umożliwiającą wzajemne uzupełnianie się w działaniu. Rodzice powinni wspierać nauczyciela w jego pracy edukacyjnej, której głównym celem jest wszechstronny i harmonijny rozwój ucznia (Gliniecka, s. 6). Aby cel ten został w pełni zrealizowany, należy dążyć do pozytywnych zmian w relacjach między nauczycielem a rodzicami, umożliwiającymi lepszą współpracę. Rozwijanie dialogu, partnerstwa i współdziałania między nauczycielami a rodzicami uważa się dzisiaj, w dobie przemian w oświacie, za jedno z głównych zadań szkolnego programu wychowawczego. Szeroko rozumiana współpraca jest konieczna dla dobra wychowania i kształcenia dziecka. Dlatego też rodzice i nauczyciele powinni nieustannie podejmować wysiłki i starania, aby polepszyć stosunki między sobą w interesie dzieci. To współdziałanie należy usytuować w szerszym kontekście działań, tak by zmierzały do optymalizacji pracy szkoły. Powinny one konkretyzować się w przekształcaniu szkoły we wspólnotę nauczycieli, rodziców i uczniów. W artykule skoncentrowano się przede wszystkim na istocie współpracy nauczycieli i rodziców we współczesnej szkole.

Rodzina i szkoła – podstawowe środowiska wychowawcze

Szczególne znaczenie w procesie wychowania dzieci i młodzieży ma rodzina, która jest naturalnym środowiskiem dziecka. Mirosław Szymański (2013, s. 114–115) słusznie stwierdza, że:

„[...] rodzina należy do najstarszych i najbardziej rozpowszechnionych instytucji społecznych. Można by mylnie wnioskować, że wszyscy tę instytucję znają i nie ma potrzeby budowania dotyczącej jej naukowej wiedzy. Byłby to jednak błędny pogląd. Wszakże każdy z nas jest człowiekiem i zna wielu innych ludzi, a przecież trudno kwestionować potrzebę istnienia nauk o człowieku. Socjologowie traktują rodzinę jako wspólnotę, ale także jako instytucję. Cechy wspólnoty zapewniają jej to, że jej członkowie skupieni są w tym samym «ognisku domowym», omawiają i przeżywają razem te same problemy, w razie potrzeby udzielają rad, świadczą sobie pomoc i opiekę. Członków rodziny łączą więzy biologiczne, wspólne tradycje kulturowe i społeczne. W ujęciu instytucjonalnym rodzina funkcjonuje na zasadzie umowy społecznej usankcjonowanej prawnie. W związku z tym jest zobligowana do zaspokajania potrzeb swych członków, wypełniania określonych funkcji, zapewnienia niezbędnych ram organizacyjnych, ładu i porządku”.

Rodzina jest instytucją zmieniającą się w czasie, wewnętrznie złożoną, mającą specyficzne cechy w zależności od składu, pozornie widoczną dla otoczenia, w istocie odseparowującą się w wielu zakresach od społeczności zewnętrznej ze względu na intymny i osobisty charakter relacji i związków, które mają w niej miejsce. Powoduje to, że bez wglądu naukowego trudno byłoby gromadzić wiedzę o rodzinie (Szymański, 2013, s. 115).

W kształtowaniu osobowości i drogi życiowej dziecka rodzice są najważniejszymi osobami znaczącymi. Nic w tej mierze istotnie się nie zmienia, a nawet w sytuacjach niejasności zdarzeń społecznych dla młodych osób rodzice jako osoby najbliższe,

o niepodważalnej życzliwości, cieszą się dużym zaufaniem i w nich upatrywane są autorytety, przede wszystkim moralne.

Rodzice wyznaczają poziomy aspiracji życiowych i edukacyjnych swoich dzieci; mniej lub bardziej świadomie realizują zamierzenia wobec dziecka, które są wypadkową ich marzeń oraz kreślonych ideałów i możliwości potomka oraz warunków bytowych, i to oni w najsilniejszym stopniu kształtują morale dziecka, nadając kształt jego charakterowi (Ferenz, Walasek, 2009, s. 26).

W przygotowanym ogólnopolskim raporcie, udostępnionym do szerszego odbioru w 1999 r., stwierdza się, że młodzież ze wszystkich środowisk: wsi, małych i dużych miast, niezależnie od zamożności rodziców, wskazuje właśnie dom jako miejsce, gdzie nauczyła się odczuwać i zaspokajać potrzeby związane z kulturą, a więc najszerzej ujmując, budowała swoją społeczną i kulturową osobowość. Szkoła znajduje się dopiero na drugim miejscu, a fetyszyzowane środowisko rówieśnicze na dalszym. Jest to sygnał, że właściwe więzi emocjonalne są w stanie osłabić inne czynniki wpływające na rozwój społeczny młodego człowieka (Ferenz, Walasek, 2009, s. 26–27).

Szkoła, podobnie jak rodzina, uznawana jest za szczególnie znaczącą instytucję zajmującą się działalnością wychowawczą. W związku z tym bardzo często obciążana jest winą za wszelkie kłopoty z dziećmi i młodzieżą, ich zachowaniem, spełnianiem oczekiwań społecznych. Wprawdzie opieka nad dziećmi i ich wychowanie należą do podstawowych zadań rodziny i szkoły, które równolegle zajmują się dziećmi w wieku szkolnym, ale w istocie są to instytucje pod wieloma względami różne. Jedną z zasadniczych różnic jest to, że – jak to określał Charles H. Cooley – rodzina jest grupą naturalną, w tym sensie, że jest tworzona spontanicznie i kształtuje się w biegu życia, szkoła zaś jest typowym przykładem organizacji formalnej, zakładanej celowo, spełniającej z góry określone zadania, działającej według ustalonych przepisów, kontrolowanej przez władze zewnętrzne. Rodzina tworzona jest w efekcie osobistego doboru małżonków, a szkoła w wyniku decyzji administracyjnych (Szymański, 2013, s. 122–123).

Kiedy zaistniały takie zadania z zakresu kształcenia i wychowania, których nie można było rozwiązać w codziennym procesie socjalizacji i wychowania w rodzinie, to pojawiła się szkoła jako instytucja edukacyjna, wspomagająca i rozszerzająca wychowanie rodzinne.

Wychowanie należy do najstarszych działań podejmowanych przez ludzi. Wynika z tego, że jego istota ściśle wiąże się z ludzkim sposobem życia i uznawaną w danym okresie historycznym specyfiką człowieczeństwa. Dokładniejsza analiza szybko prowadzi do wniosku, iż stan ten spowodowany jest tworzeniem przez ludzi dorobku kulturowego i cywilizacyjnego, który staje się na tyle bogaty i złożony, że nie jest możliwe każdorazowe indywidualne zdobywanie go w jednostkowym biegu życia. Potrzebny staje się więc przekaz międzypokoleniowy, społeczne uczenie się od ludzi bardziej doświadczonych (Szymański, 2013, s. 76).

Florian Znaniecki w swoim prekursorskim dziele zatytuowanym: *Socjologia wychowania* zaprezentował socjologiczny punkt widzenia na istotę procesu wychowania. Traktował proces wychowania jako cykl oddziaływań otoczenia społecznego na

wychowanka, mający na celu przygotowanie do pełnego, pełnoprawnego udziału w życiu grup społecznych (Szymański, 2013, s. 78). Zwracał uwagę na socjalizacyjne znaczenie środowiska społecznego, przez które rozumiał: ogół grup i jednostek, z którymi w ciągu swego życia osobnik styka się prywatnie lub publicznie, bezpośrednio lub pośrednio, przelotnie lub trwale, osobiście lub rzeczowo (Szymański, 2013, s. 78). Kładł nacisk na to, że każda jednostka ze względu na odmienne warunki zewnętrzne związane z miejscem urodzenia i rozwoju, a także z własnymi cechami indywidualnymi ma inne środowisko społeczne. Grupy społeczne tworzą odrębne środowisko wychowawcze niezbędne do przygotowania kandydatów do członkostwa w grupie. Grupa domaga się, aby wszyscy, z którymi przyszły członek się styka, działali na niego w sposób mogący dać pożądane wyniki ze względu na przyszłą jego rolę jako członka, oraz powstrzymywali się od postępów, mogących wyrzucić na niego wpływ społecznie niepożądany (Szymański, 2013, s. 78–79).

Według F. Znanieckiego każda z grup społecznych powinna stawiać rodzicom zadania wychowawcze, ale też uczyć ich, jednocześnie dozorując i wspomagając. Rodzice winni odczuwać i presję, i wsparcie dla swej działalności. Tylko taką drogą można skutecznie uratować społeczną rangę rodziców i utrzymać całą rodzinę w jej zadaniach. W tym dziele powinno złączyć się działania wszystkich: od narodu i Kościoła, przez szkołę, stowarzyszenia, kluby sportowe itp. Społeczeństwo nie może sobie pozwolić na niewykorzystanie w pełni tak potężnego potencjalnie czynnika wychowawczego jak rodzice, kiedy zadania społeczne wychowania są tak wielkie i trudne (Skawiński, 2011, s. 603).

Można przyjąć założenie, że jednym z najistotniejszych problemów współczesnej edukacji jest współpraca nauczycieli i rodziców w procesie prawidłowej socjalizacji dziecka. Ważnym zagadnieniem, które powinno być rozpatrywane wieloaspektowo, zarówno pod kątem procesów dydaktycznych, jak i wychowawczych, jest ustalenie obszarów współdziałania szkoły z domem rodzinnym dziecka.

Jak pisze Anna Weissbrot-Koziarska (2005, s. 171):

„[...] w polskiej polityce edukacyjnej ostatnich lat akcentuje się działalność pedagogiczną szkoły skierowaną na pomoc rodzinie w rozwiązywaniu różnych problemów, z którymi boryka się młody człowiek na progu trzeciego tysiąclecia. Nie jest bowiem łatwą sprawą wychowanie dziecka we współczesnym świecie – pełnym zagrożeń i obaw o przyszłość. Dlatego też zarówno zadaniem szkoły, jak i rodziny jest wypracowanie takich mechanizmów i sposobów współpracy, które będą sprzyjać prawidłowemu rozwojowi dziecka i realizacji jego planów na przyszłość. Ustalenie przez szkołę i rodzinę wspólnych rozwiązań oddziaływań wychowawczych w walce o dobro dziecka, może przyczynić się do wyeliminowania wielu niebezpieczeństw, na które narażony jest młody człowiek w poszukiwaniu własnego systemu wartości”.

Wychowanie dzieci i młodzieży wymaga poszukiwania coraz to nowych metod, które pozwolą wyeliminować zagrożenia związane z rozwojem współczesnej cywilizacji. Aby tak się stało, prymat w postępowaniu dydaktycznym i wychowawczym powinna wieść niewątpliwie nowoczesna myśl pedagogiczna w połączeniu z praktyką i doświadczeniem. Wzrost agresji i przemocy wśród dzieci i młodzieży jest wynikiem buntu przeciwko istniejącemu porządkowi społecznemu. W związku z tym istotnym

zadaniem pedagogicznym jest wychowanie, którego celem jest moralne odrodzenie i społeczne „odideologizowanie” uwolnione od wszelkich nacisków i represji. Poglądy rodziców i nauczycieli na temat sposobów i metod wychowania powinny uwzględniać istotę rozwoju dziecka, jego doświadczenie życia i umiejętność współpracy oraz określanie swojej roli i miejsca w społeczeństwie (Weissbrot-Koziarska, 2005, s. 171–172).

Zatem istotną kwestią jest ustalenie dyrektyw w poszukiwaniu wspólnych rozwiązań wychowawczych, w których obie strony – rodzice i nauczyciele – będą współuczestnikami tworzenia określonego systemu wartości młodych ludzi.

Cele i zasady współdziałania nauczycieli i rodziców w systemie edukacji

Dla społecznego rozwoju dziecka istotnym elementem pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły jest odpowiedni program współpracy nauczycieli z rodzicami. Tworząc taki program, należy pamiętać, że istnieje możliwość przyspieszenia rozwoju społecznego dziecka pod wpływem specjalnie zorganizowanych i szczególnie intensywnych oddziaływań wychowawczych, realizowanych głównie na terenie szkoły przy współdziałaniu środowiska rodzinnego (Wołoszynowa, 1981, s. 16).

Ścisła współpraca, uwzględnianie sposobów oddziaływania na dziecko i dobre (bez konfliktów) stosunki między rodzicami i nauczycielami wzmacniają oddziaływania wychowawcze obu tych środowisk. Brak tej współpracy i zaognione stosunki między szkołą i domem wpływają niekorzystnie na osiągnięte przez dziecko wyniki nauczania oraz pogorszą jego stosunek do szkoły i nauki szkolnej, a także nie pozostają bez wpływu na jego postawę moralno-społeczną. Tak więc pozytywna współpraca szkoły i domu rodzinnego odgrywa istotną rolę w podniesieniu poziomu społecznej adaptacji dziecka do środowiska, w którym ono funkcjonuje. Dziecko, którego rodzice aktywnie uczestniczą w życiu szkoły, wzmacnia swoją pozycję w klasie oraz czuje się pewniej w gronie rówieśników, co nie pozostaje bez wpływu na jego społeczny rozwój. Jednocześnie, wobec dzieci wymagających szczególnej pracy wychowawczej, nauczyciel ma możliwość zastosowania określonych metod, które wyeliminują zachowania aspołeczne tylko przy aktywnej współpracy ze strony rodziców (Weissbrot-Koziarska, 2005, s. 176).

Jak pisze Mieczysław Łobocki (1985, s. 16): „współdziałanie nauczycieli i rodziców jest wspólnym działaniem dla osiągnięcia dobra poszczególnych uczniów, klas i całej społeczności szkolnej w procesie nauczania i wychowania. Jego cechą konstytutywną jest przede wszystkim podejmowanie różnych zadań w imię wspólnie uzgodnionych celów”. Naczelnym celem współdziałania nauczycieli i rodziców jest dążenie do usprawnienia pracy wychowawczej z uczniami. Ten cel prowadzi do unikania sytuacji konfliktowych, ale nie tylko. Stosowanie różnych form współpracy szkoły i rodziców ma dotyczyć spraw związanych z wychowaniem oraz uczeniem się wszystkich uczniów bez wyjątku. Szczególne znaczenie ma współdziałanie nauczycieli i rodziców obejmujące uczniów, którzy zaniedbują się w obowiązkach szkolnych, nie uważają lub przeszkadzają na lekcjach, są nadmiernie agresywni lub zahamowani (Łobocki, 1985, s. 17).

Innym celem współpracy nauczycieli i rodziców jest lepsze poznanie zarówno przez jednych i drugich poszczególnych uczniów – w środowisku szkolnym i domowym. Jest to konieczny warunek usprawnienia wszelkiej działalności wychowawczej. Sprzyjają temu zwłaszcza te formy kontaktów nauczycieli i rodziców, podczas których istnieje możliwość wymiany spostrzeżeń i uwag co do zachowania się uczniów w domu i szkole. Niedostateczne poznanie dzieci prowadzi do popełniania błędów wychowawczych, przede wszystkim przejawiających się w niedostrzeganiu lub bagatelizowaniu oczywistych powiązań pomiędzy postępowaniem dorosłych a niepożądanymi sposobami zachowania się dzieci i młodzieży (Łobocki, 1985, s. 18).

Częste kontakty nauczycieli z rodzicami ułatwiają ich wzajemne poznanie i rozumienie. To stanowi kolejny cel. Za bardzo formalne kontakty powodują nieufność. Należy więc dążyć do tego, aby te kontakty były oparte na obopólnym zaufaniu, gdyż dopiero wtedy można liczyć na zaangażowanie rodziców i nieskrępowanie nauczycieli, co jest podstawą spełnienia powyższego celu (Łobocki, 1985, s. 19).

Ostatnim podstawowym celem jest zjednywanie rodziców dla ogółu uczniów. Nie wszyscy rodzice mogą w równym stopniu współdziałać ze szkołą. Jednak błędem byłoby niewykorzystanie chęci i możliwości niektórych rodziców. Mogą oni między innymi pomagać w przygotowywaniu wycieczek szkolnych, w organizowaniu różnych uroczystości. Korzyści z tego płynące są bardzo istotne dla nauczycieli, rodziców, ale przede wszystkim dla uczniów (Łobocki, 1985, s. 19).

Istnieje wiele bardziej szczegółowych celów współpracy nauczycieli i rodziców, takich jak:

- uświadomienie rodzicom, że wielostronny rozwój dziecka zależy od wspólnie realizowanych działań przez szkołę i dom;
- umacnianie więzi emocjonalnej między nauczycielami i rodzicami podczas wspólnie wykonywanych zadań;
- umożliwienie dwukierunkowego porozumiewania się nauczycieli i rodziców na zasadzie demokratyzmu i partnerstwa;
- wymiana opinii i spostrzeżeń, np. w sprawie rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego uczniów lub odczuwanych przez nich potrzeb psychospołecznych;
- sugerowanie rodzicom określonych form oddziaływań wychowawczych, za pomocą których mogliby wydatnie pomóc swym dzieciom w nauce i zachowaniu;
- ułatwianie nauczycielom zrozumienia stosunku ucznia do swej rodziny oraz jej oczekiwań wobec niego (Łobocki, 1985, s. 20).

Współpraca powinna mieć charakter subsydialny, czyli zarówno rodzice, jak i nauczyciele muszą przezwyciężyć swoje osobiste ograniczenia. Chcąc współdziałać, rodzice i nauczyciele powinni dążyć do tego, aby ich kompetencje były wytworem współpracy. Stanem pożądanym jest wspólne działanie, dlatego współpraca jest zarówno punktem wyjścia, jak i celem działania nauczycieli i rodziców, a to umożliwia efektywne ich wspomaganie (Segiet, 1999, s. 148). Dzięki tej współpracy dziecko ma możliwość łatwiejszego przejścia przez okres wczesnoszkolny, natomiast nauczyciele w sposób pełniejszy mogą poznać możliwości intelektualne swoich uczniów.

Każda współpraca oparta jest na pewnych zasadach, które ułatwiają pracę stronom biorącym udział we wspólnym przedsięwzięciu. Owe zasady pomagają w osiągnięciu możliwie najlepszego efektu – założonego celu. Tak samo jest w przypadku współdziałania rodziny i szkoły.

Mieczysław Łobocki sformułował następujące zasady współdziałania rodziny i szkoły:

– Zasada pozytywnej motywacji – jej treścią jest fakt, że skuteczne współdziałanie wymaga dobrowolnego udziału każdej ze stron, która sama z siebie czuje potrzebę zaangażowania się we współpracę dla dobra dziecka.

– Zasada partnerstwa – podkreśla równorzędne prawa i obowiązki nauczycieli i rodziców, ale też wspólne ponoszenie przez nich odpowiedzialności.

– Zasada wielostronnego przepływu informacji – zakłada konieczność uruchomienia różnych kanałów porozumienia między nauczycielami i rodzicami.

– Zasada jedności oddziaływań – przypomina o konieczności realizowania przez szkołę i rodzinę zgodnych celów w pracy wychowawczej.

– Zasada aktywnej i systematycznej współpracy – wskazuje na potrzebę czynnego udziału i stałego zaangażowania się w wykonywanie zadań inicjowanych i organizowanych podczas współdziałania nauczycieli i rodziców (Łobocki, 1985, s. 32–34).

Reasumując można stwierdzić, że zjawisko współpracy rodziny ze szkołą czy szkoły z rodzicami uznawane jest za jeden z najistotniejszych warunków skutecznego wychowania dzieci i młodzieży, dlatego istnieje potrzeba nawiązywania wzajemnych kontaktów między nauczycielami i rodzicami. Jak słusznie piszą Kamila Hernik i Karolina Malinowska (2015, s. 11):

„[...] kontakty między nauczycielem a rodzicami ucznia mają kilka celów. Jednym z nich jest tworzenie spójnych, bezpiecznych i przyjaznych warunków do edukacji i wychowania dla dziecka, dbałość o jego prawidłowy i harmonijny rozwój. Aby jednak zorganizować względnie jednolite, bezpieczne środowisko, dorośli muszą najpierw komunikować się otwarcie i uzgodnić wspólne cele oraz zaplanować działania. Nauczyciel ma już na początku relacji z rodzicami danego ucznia możliwość ustalenia z nimi, czemu służą ich wzajemne kontakty i dlaczego są ważne. Poza tym współpraca nauczycieli i rodziców uczy dzieci postawy partnerstwa, wpływa na ich społeczną aktywność. Jest to również ważne po prostu dla klimatu szkoły, a więc także atmosfery, jaka towarzyszy nauczycielom w ich pracy. Z tych i wielu innych powodów warto zadbać o relacje z rodzicami uczniów”.

Nauczyciel jako partner rodziców we współczesnej szkole

Punktem wyjścia do budowania autentycznego, społecznego wymiaru edukacji jest współdziałanie rodziców i nauczycieli na rzecz i dla dobra dziecka. Obie strony powinny dokładnie rozumieć, na czym polega partnerstwo i przestrzegać zasad współpracy, dostrzegając swoje miejsce i znając swoją rolę w tym układzie. Czym jest zatem partnerstwo? Według Jerzego Kujawińskiego (1998, s. 105–106) jest to „posiadanie przez obie strony poczucia współpodmiotowości wszystkich współuczestników opartej na dwustronnym wspieraniu edukacyjnym, który polega na tym, że każdy współ-

uczestnik kooperacji edukacyjnej ma zadanie być z jednej strony dawcą, z drugiej zaś biorcą pomocy edukacyjnej, w zależności od tego, jakie są potrzeby i możliwości obu partnerskich stron”.

Ludzie zaangażowani w partnerstwo stanowią jego istotę. To od nich i ich zaangażowania zależy, czy planowana inicjatywa osiągnie zakładane cele. Już na początku partnerstwa napotykamy na podstawowe pytania: Co będziemy z tego mieli? Co chcemy osiągnąć dla siebie w partnerstwie? Jeżeli nie odpowiemy sobie zgodnie z zasadą zaufania i jawności na wskazane pytania, nie mamy szans na zbudowanie dobrego partnerstwa (Sobolewski, 2007, s. 29).

Partnerska współpraca pomiędzy rodzicami a nauczycielami powinna opierać się na ogólnoludzkich zasadach zrozumienia i lojalności jednej strony wobec drugiej i odwrotnie. Tylko taki układ daje szansę pomyślniej realizacji we współczesnym świecie edukacyjnych zadań szkoły. Dobrze rozumiane i przestrzegane zasady partnerskiej współpracy rodziców i nauczycieli są przykładem prawidłowych relacji międzyludzkich w społecznej przestrzeni. Taki układ pozwoli rodzicom podejmować wspólne z nauczycielami działania w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły, przy jednoczesnym honorowaniu prawa do niezależności każdej z partnerskich stron. Z takiego układu współpracy szkoły z rodziną wynikają same korzyści, istotne dla kształtowania prawidłowych postaw społecznych dzieci w obu najważniejszych dla nich środowiskach funkcjonowania (Weissbrot-Koziarska, 2005, s. 179).

Współpraca rządzi się swoimi prawami, wymaga od nauczyciela konkretnych umiejętności, doświadczenia i wiedzy. Jeśli za współpracę uznaje się działania jednostek lub grup zmierzające do realizacji celów tożsamych lub zgodnych, to niezbędnym warunkiem osiągnięcia i zachowania tego korzystnego stanu wydaje się stworzenie pewnego wymiaru społecznego współlistnienia, rozumianego tu jako partnerstwo. Decyzja o podjęciu partnerskiego współdziałania rozpoczyna proces współpracy. Partnerstwo utożsamia się z całym wachlarzem różnorodnych relacji, Maria Mendel wskazuje na możliwość wystąpienia zachowań określanych jako „bycie z drugim”, ale również wpływanie nań (co można nazwać aspektem relacji jako wzajemnego oddziaływania, specyficzną interakcją); może nim też być określony sposób (aspekt orientacji), tworzenie otaczającej rzeczywistości oraz samego siebie (aspekt autokracji, w wymiarze społecznym i jednostkowym), w rozumieniu wymiaru ludzkiego współlistnienia. W świetle teorii spotkania, wszelkie relacje, określane jako partnerskie, wzbogacają człowieka, kreując jego tożsamość, nadają znaczenie bytowi własnemu i innych, tym samym określają jego istotę i miejsce w świecie przy zachowaniu autonomii jednostki w obrębie wspólnoty (Nowosad, 2010, s. 341–342).

W działaniu, w którym satysfakcję uzyskuje się nie tylko przez osiągnięcie celu, ale przez sam fakt bycia z „drugim” ważne okazują się pewne, niezbędne do spełnienia warunki. Julian Radziewicz zalicza do nich: występowanie co najmniej dwóch osób, akceptację drugiej osoby, wzajemne zaufanie partnerów, sferę wspólnych celów i wartości, wymianę dóbr (życzliwość, pomoc, radę, wzajemne dzielenie sukcesów i porażek). Jednakże w relacjach określanych mianem współpracy nauczycieli i rodziców, w któ-

rych punktem „wyjścia”, a zarazem „dojścia” jest dobro i rozwój dziecka, szczególnego znaczenia nabiera proces uzgadniania/podejmowania decyzji. Aby mógł on przebiegać poprawnie, ważne okazuje się spełnienie czterech podstawowych warunków:

1) koncentrowanie się na sprawach istotnych dla kontaktujących się osób, dla których rozwiązania osoby te posiadają wystarczające umiejętności;

2) rozwiązywanie powstających rozbieżności i konfliktów na podstawie rzetelnych i dostępnych informacji, nie przez bezosobowe zarządzenia, zakulisowe przetargi czy przypadkowe działania;

3) unikanie pozorów zgodności i jedności, gdyż prowadzą do zmniejszenia się zaangażowania ludzi i obniżenia dynamiki ich działań;

4) zaangażowanie i udział konkretnych osób w podejmowaniu decyzji oraz zastosowanie ich osobistych umiejętności adekwatnie do rangi rozważanego problemu (Nowosad, 2010, s. 342).

Nauczyciel ma szansę zjednać rodziców do współpracy, gdy potrafi wyrobić sobie w środowisku autorytet i gdy każdego z rodziców potraktuje indywidualnie już w momencie pierwszych kontaktów. Powinien pamiętać, że postawy rodziców wobec szkoły determinują takie czynniki, jak: ich cechy osobowościowe, warunki życia i pracy. Czynniki te winien uwzględniać nauczyciel w procesie pedagogizacji rodziców. Punktem wyjścia w tym procesie, w odniesieniu do rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym, powinno być podejmowanie następujących zagadnień:

- prawidłowości rozwoju psychicznego dzieci,
- zaburzenia rozwojowe i mikrouszkodzenia oraz ich wpływ na proces uczenia się dzieci,
- pomoc rodziców w likwidacji zaburzeń,
- organizacja pracy domowej uczniów (Nowak, 2002, s. 18).

W kolejnym etapie pedagogizacji rodziców nauczyciele powinni rozważyć zagadnienie postaw rodzicielskich. Nauczyciel przystosowuje rodziców do współdziałania ze szkołą poprzez zjednywanie ich do wartości, które powinni oni poznać i akceptować (Nowak, 2002, s. 19).

Badacze współpracy szkoła – dom wykazali, że większość rodzicielskich postaw w tym zakresie to postawy inercyjne. Mówi się nawet o szeroko występującym obecnie „zjawisku bierności proshkolnej rodziców [...]”. Szkoła otwierająca się na rodziców, stwarzająca okazję do wzajemnych kontaktów staje się polem rodzicielskiej aktywności, przynoszącej bardzo korzystne rezultaty dla uczniów, nauczycieli, a także całej społeczności” (Nowak, 2002, s. 19).

Uważna i wnikliwa obserwacja codziennego życia szkoły przekonuje do efektywności współdziałania szkoły z rodziną. Według M. Łobockiego rezultatami takiego działania są:

- lepsze poznanie i zrozumienie uczniów – odbywa się podczas rozmów prowadzonych z rodzicami na ich temat, dzięki temu nauczyciel zdobywa wiedzę na temat poszczególnych uczniów, a rodzice dowiadują się z relacji wychowawcy o przystosowaniu się dziecka do warunków pracy i życia w szkole;

– przewartościowanie wzajemnych postaw między rodzicami a nauczycielem – pierwotnie występuje wzajemna nieufność, w toku współdziałania przełamują oni liczne bariery i stają się partnerami sprawującymi pieczę wychowania;

– uzgodnienie działań wychowawczych – dążenie do ujednoczenia lub wyrównania sprzecznych niejednokrotnie wymagań stawianych uczniom przez nauczycieli i rodziców, zwłaszcza w dziedzinach życia moralnego, społecznego, estetycznego i ideowego;

– udzielanie sobie wzajemnej pomocy – przemyślenie i uzgodnienie działań wychowawców i rodziców wobec uczniów (zwłaszcza tych trudnych);

– stworzenie właściwej atmosfery wychowawczej – która jest wypadkową stosunków interpersonalnych zarówno pomiędzy wychowankiem i wychowawcą, jak i wychowawcą i rodzicami oraz samymi uczniami; od niej zależy postępek w nauce i samopoczucie uczniów (Łobocki, 1985, s. 21–25).

Można przyjąć tezę, że powodzenie współpracy nauczyciel–rodzic zależy przede wszystkim od wychowawcy klasy. W refleksji nad szeroko prowadzonymi badaniami Inetta Nowosad i Klaudia Błaszczuk napisały, że wychowawca klasy „z racji wykonywanej funkcji zawodowej zobligowany został do organizacji działań wspólnie z rodzicami dla dobra ich dzieci. Inicjowanie i piecza nad nią jest niezbywalnym elementem kompetencji nauczycielskich. Musi to być praca przemyślana, planowa, a nie przypadkowa, okazjonalna, do której rodzice łatwiej się przychylają” (Nowosad, Błaszczuk, 2002, s. 101).

Podsumowanie

Proces współdziałania rodziców i nauczycieli ma coraz większe znaczenie we współczesnej szkole. Dlatego też powinien to być permanentny proces o określonych celach, zadaniach i metodach działania. Rodzice i nauczyciele winni nieustannie podejmować wysiłki i starania, aby w interesie dzieci polepszyć stosunki między sobą. To współdziałanie należy usytuować w szerszym kontekście działań, tak by zmierzały do optymalizacji pracy szkoły. Powinny one konkretyzować się w przekształcaniu szkoły we wspólnotę nauczycieli, rodziców i uczniów (Żłobicki, Lewandowska, Młot, 1991, s. 456).

Zatem rodzice i nauczyciele powinni podążać wspólną drogą, która pozwoli jednym i drugim osiągnąć prawdziwe partnerstwo w edukacji dzieci. Wybór tej drogi daje nadzieję na wprowadzenie ładu społecznego wśród dorastających pokoleń młodych ludzi, u których brak poczucia bezpieczeństwa i doznawania miłości jest powodem coraz częściej pojawiających się zachowań agresywnych i dewiacyjnych. Aby dzieci i młodzież wyrażały uczucia wyższe, oparte na ogólnoludzkich zasadach, a nie na własnym kodeksie moralnym, muszą dostrzec je u osób znaczących i bliskich im, którymi niewątpliwie są rodzice i nauczyciele (Weissbrot-Koziarska, 2005, s. 180–181).

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

FERENZ K., WALASEK S. (red.) (2009), *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości*, Wrocław: Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

HERNIK K., MALINOWSKA K. (2015), *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

KUJAWIŃSKI J. (1998), *Współdziałanie partnerskie w szkole. Poradnik metodyczny dla nauczycieli, uczniów i rodziców*, Poznań: Wydawnictwo Erudius.

ŁOBOCKI M. (1985), *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

NOWAK A. (2002), *Spotkania z rodzicami. Jak uatrakcyjnić tradycyjną wywiadówkę*, Poznań: Oficyna Wydawnicza G&P.

SEGIET W. (1999), *Rodzice – nauczyciele: wzajemne stosunki i reprezentacje*, Poznań: Książka i Wiedza.

SOBOLEWSKI A. (red.) (2007), *Przez współpracę do sukcesu. Partnerstwo lokalne na rynku pracy*, Warszawa: ZWP MpiPS.

SZYMAŃSKI M.J. (2013), *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

WOŁOSZYNOWA L. (red.) (1981), *Środowiskowo-wychowawcze uwarunkowania kształtowania się osobowości i działania dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Artykuły w pracach zbiorowych

NOWOSAD I. (2010), *Współpraca nauczycieli z rodzicami i szkoły ze środowiskiem lokalnym*, [w:] I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 121–140.

NOWOSAD I., BŁASZCZYK K. (2002), *Nauczyciel jako inicjator i organizator współpracy z rodzicami. Świadomość celu i możliwości*, [w:] K. Ferenz, E. Koziół (red.), *Kompetencje nauczyciela-wychowawcy*, Zielona Góra: Wydawnictwo Humanistyczno-Społeczne Uniwersytetu Zielonogórskiego.

WEISSBROT-KOZIARSKA A. (2005), *Rodzice i nauczyciele-wędrowcy w poszukiwaniu wspólnych rozwiązań wychowawczych*, [w:] M. Podgórnny (red.), *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 170–181.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

SKAWIŃSKI R. (2011), *Współpraca szkoły i rodziny – od traktatów socjologicznych po praktyczne rady*, „Studia Elckie” nr 13, s. 601–621.

Źródła internetowe

GLINIECKA T., *O konieczności współpracy rodziców ze szkołą*, http://www.spogorzliny.pl/wspolpraca_rodzicow.pdf (dostęp: 10.02.2016).

ŻŁOBICKI W., LEWANDOWSKA Z., MŁOT A. (1991), *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w klasach początkowych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 10, <http://www.sp6.lublin.pl/szkola/egadaj02.pdf> (dostęp: 10.02.2016).

Agnieszka Kwitok, doktor
Politechnika Śląska w Gliwicach
e-mail: Agnieszka.Kwitok@polsl.pl

SŁAWOMIR ŚLIWA

Cechy osobiste i kompetencje zawodowe przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

FEATURES PERSONAL AND PROFESSIONAL COMPETENCE
OF FUTURE TEACHERS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Summary

The article concerns the research in the field of personal qualities and competences of students of early childhood education. Studies have been conducted on a sample of 89 students from the Faculty of Education the Academy of Management and Administration in Opole. The research tools were used in the development of Zbigniew B. Gaś: the scale of the operation characteristics of professional and the scale of demand for professional development. The first tool is a technique of self-professional development, taking into account two blocks of scales, each of six areas. The second tool is a modification of the first. Owing to the tested person can estimate their demand for participation in educational activities aimed at improving the area.

Keywords: professional competence, teachers, early school education

Wstęp

Współczesny nauczyciel powinien być mądry, wszechstronny, utalentowany, służyć wiedzą i doświadczeniem, być kompetentny i stale doskonalić swoje umiejętności zawodowe. Należy także pamiętać, że nauczyciel to człowiek, przyjaciel, wybaczący, wspierający i rozumiejący problemy innych, a uczniowie bardzo często kochają nauczycieli nie za to co ich nauczyli, a za to kim byli (Malec, 2013, s. 20).

Kompetencje nauczyciela to zbiór profesjonalnych zdolności i predyspozycji, którymi ma być on obdarzony, aby móc efektywnie wykonywać swoje powołanie. Są one nabywane w procesie kształcenia, a także predysponowane przez jego talent (Takáčová, 2013, s. 27).

Omawiając kompetencje nauczycieli, wyróżnia się najczęściej trzy ich grupy (Taraszkiewicz, 2001, s. 175):

– kompetencje merytoryczne, które dotyczą zagadnień nauczanego przedmiotu – nauczyciel jest ekspertem i doradcą przedmiotowym;

- kompetencje dydaktyczno-metodyczne, które dotyczą warsztatu nauczyciela i ucznia, a więc metod i technik nauczania oraz uczenia się, zwłaszcza aktywizujących, projektowych i pracy grupowej – nauczyciel jest doradcą dydaktycznym;
- kompetencje wychowawcze, które dotyczą różnych sposobów oddziaływania na uczniów, a należą do nich umiejętności komunikacyjne, nawiązywania kontaktów, rozwiązywania problemów danego wieku rozwojowego itp.

Stosunkowo prostą klasyfikację proponuje również Jerzy Kujawiński, wyróżniając kompetencje: poznawcze, komunikacyjne, organizatorskie i ściśle metodyczne (Plewka, 2009, s. 44).

Szczególnie ważną rolę pełni nauczyciel na I etapie edukacyjnym. Jak twierdzi Kazimierz Żegnałek, zadaniem nauczyciela na tym etapie powinna być swoista kontynuacja roli rodziców w wychowaniu dziecka. Czynności wychowawcze nauczyciela nie powinny w swej istocie za bardzo się różnić od tych wykonywanych w domu przez matkę i ojca. Różnica winna sprowadzać się przede wszystkim do tego, że nauczyciel podejmuje je świadomie, realizuje planowo, systematycznie i z większą intensywnością dokonuje oceny ich skuteczności, a jeśli trzeba odpowiednio je koryguje (Żegnałek, 2008, s. 192). Nauczyciel klas początkowych, współdziałając z osobowościami o szczególnej wrażliwości i plastyczności, bierze na siebie olbrzymią odpowiedzialność „tworzenia” osoby (Jodłowska, 1991, s. 13).

Kształcenie kompetentnego nauczyciela wczesnej edukacji ma przede wszystkim ukształtować postawę przyszłego pedagoga – nauczyciela do wchodzenia w interakcje społeczne, współpracy z okolicznymi środowiskami i grupami społecznymi, doskonalenia swojego warsztatu pracy, poszerzania swoich wiadomości i umiejętności tak, by móc podołać współczesnej, a przede wszystkim nieustannie zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, ustawicznie doksztalając się i doskonaląc (Glik, 2013, s. 34).

Metodologia badań

Celem teoretyczno-poznawczym podjętych badań było rozpoznanie cech osobistych i kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Natomiast celem praktyczno-wdrożeniowym było opracowanie zaleceń praktycznych do kształcenia nauczycieli w specjalności edukacja wczesnoszkolna na kierunku pedagogika.

Problem badań zawarty był w pytaniu: Jakie cechy osobiste i kompetencje zawodowe posiadają przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej?

Metodą badań był sondaż diagnostyczny; skorzystano ze skal opracowanych przez Zbigniewa B. Gasia. Skala Charakterystyka Funkcjonowania Profesjonalnego w opracowaniu Zbigniewa B. Gasia to technika samooceny rozwoju zawodowego uwzględniająca dwa bloki, każdy po sześć obszarów. Blok I zawierał skale w zakresie jakości i poziomu dojrzałości osobowościowej. Obejmował obszary związane z: pozytywnym nastawieniem wobec siebie, wzrostem i rozwojem osobistym, autonomią, adekwatnym spostrzeganiem rzeczywistości, kompetencją w działaniu oraz pozytyw-

nymi relacjami interpersonalnymi. Blok II to skale dotyczące samooceny w zakresie jakości i poziomu kompetencji zawodowych nauczyciela. W bloku tym uwzględniono: kompetencje interpretacyjne, moralne, komunikacyjne, postulacyjne, metodyczne oraz realizacyjne. Swoje oceny w każdym z obszarów osoba badana może zaznaczyć na 10-stopniowej skali szacunkowej. Dodatkowo istnieje możliwość obliczenia nasilenia trzech wskaźników: atuty osobowościowe (wskaźnik AO), które tworzy suma wyników z poszczególnych obszarów bloku I; atuty profesjonalne (wskaźnik AP), które tworzy suma wyników z poszczególnych obszarów bloku II oraz globalne atuty osobowe (wskaźnik GAO), które tworzy suma wyników bloku I i II (Gaś, 2004, s. 83–84).

T a b e l a 1

Normy stenowe dla wskaźników w skali Charakterystyka Funkcjonowania Profesjonalnego

Sten	AO	AP	GAO	Interpretacja jakościowa
10	58–60	56–60	114–120	bardzo wysokie
9	55–57	57–58	108–113	
8	51–54	55–56	105–107	wysokie
7	48–50	51–54	99–104	
6	45–47	47–50	90–98	przeciętne
5	40–44	43–46	83–89	
4	36–39	38–42	77–82	niskie
3	31–35	35–37	66–76	
2	26–30	28–34	60–65	bardzo niskie
1	6–25	6–27	12–59	

Źródło: (Gaś, 2004, s. 89).

Z kolei skala Zapotrzebowanie na Rozwój Profesjonalny jest modyfikacją Charakterystyki Funkcjonowania Profesjonalnego, polega na tym, że badana osoba oszacowuje swoje zapotrzebowanie na uczestnictwo w działaniach edukacyjnych, ukierunkowanych na usprawnienie któregoś z wymienionych obszarów. Charakterystyka poszczególnych bloków i obszarów została zachowana, jednak innego znaczenia nabierają wyniki badań. Trzy wskaźniki w tym narzędziu oznaczają: zapotrzebowanie na stymulowanie rozwoju dojrzałości osobowościowej (wskaźnik ZO), które tworzy suma wyników z poszczególnych obszarów bloku I; zapotrzebowanie na doskonalenie poziomu kompetencji zawodowych (wskaźnik ZP), które tworzy suma wyników z poszczególnych obszarów bloku II oraz zapotrzebowanie na wzbogacenie zasobów osobistych (wskaźnik GZO), które tworzy suma wyników bloku I i II (Gaś, 2004, s. 89).

T a b e l a 2

Normy stenowe dla wskaźników w skali Zapotrzebowanie na Rozwój Profesjonalny

Sten	AO	AP	GAO	Interpretacja jakościowa
10	60	60	119–120	bardzo wysokie
9	58–59	59	117–118	
8	55–57	58	110–116	wysokie
7	51–54	53–57	104–109	
6	46–50	47–52	94–103	przeciętne
5	40–45	40–46	80–93	
4	34–39	35–39	69–79	niskie
3	26–33	28–34	57–68	
2	14–25	20–27	35–56	bardzo niskie
1	6–13	6–19	12–35	

Ź r ó d ł o: (Gaś, 2004, s. 94).

Badania przeprowadzono w październiku i listopadzie 2015 r. na grupie 89 studentów specjalności pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna na kierunku pedagogika, studiujących w Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu. Większość badanych stanowiły osoby w wieku do 25 lat (42,7%) i w przedziale wiekowym 26–35 lat (40,4%).

T a b e l a 3

Wiek badanych

Przedział wiekowy	Częstość	Procent	Procent skumulowany
Do 25 lat	38	42,7	42,7
26–35 lat	36	40,4	83,1
36–45 lat	13	14,6	97,8
46–55 lat	2	2,2	100,0
Ogółem	89	100,0	

Ź r ó d ł o: Opracowanie własne.

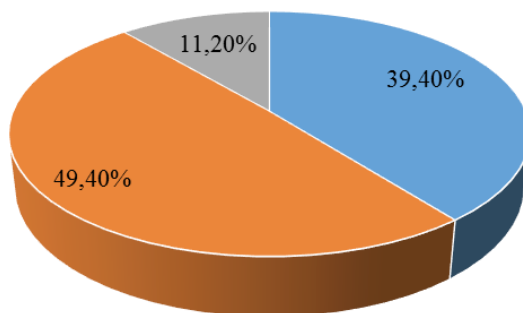
Zdecydowaną większość stanowiły kobiety – 85 osób (95,5%), ponad połowa to słuchacze studiów II stopnia – 49 (55,1%).

Wyniki badań

Z badań wynika, że większość respondentów ma pozytywne nastawienie do siebie. Na bardzo wysokie nasilenie tej cechy wskazało 18,0% badanych, a 65,2% na wysokie nasilenie. Jedynie 14,6% respondentów wymieniło średnie nasilenie tej cechy i 2,2% bardzo niskie.

W obszarze związanym ze wzrostem i rozwojem osobistym na bardzo wysokie nasilenie cechy wskazało 29,3% badanych, a 53,9% na wysokie. Jedyne 15,7% respondentów stwierdziło, że przejawia średnie nasilenie cechy, a tylko 1,1% – bardzo niskie.

Trochę inaczej przedstawiają się wyniki w obszarze związanym z autonomią. Na wysokie nasilenie tej cechy wskazało 49,4% respondentów, a na bardzo wysokie – 11,2%. Ponad 1/3 była zdania, że przejawia średnie nasilenie cechy w tym obszarze.



■ średnie nasilenie cechy ■ wysokie nasilenie cechy ■ bardzo wysokie nasilenie cechy

Źródło: Badania własne.

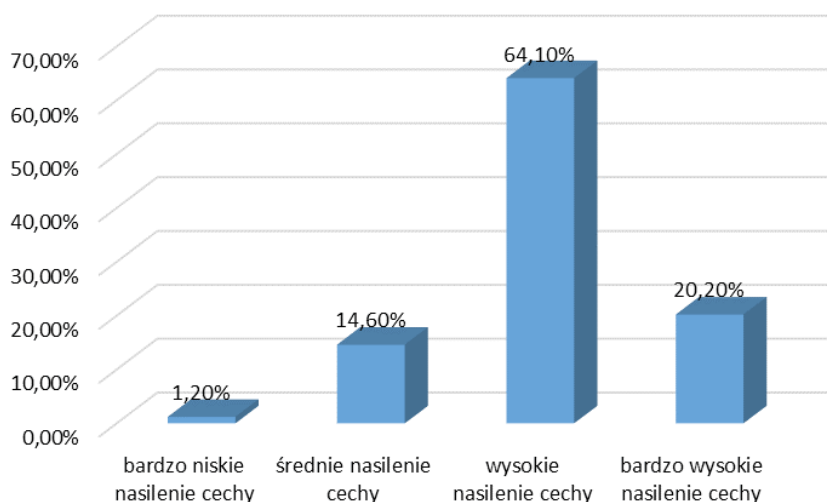
Rycina 1. Nasilenie cechy w obszarze związanym z autonomią

Badani wysoko także ocenili nasilenie cechy związane z adekwatnym spostrzeganiem rzeczywistości – 14,6% wskazało na bardzo wysokie nasilenie, 58,4% na wysokie, 23,6% na średnie i 3,4% na niskie nasilenie tej cechy.

Respondenci wysoko również ocenili występowanie u nich cechy związanej z kompetencją w działaniu. Na bardzo wysoki poziom wskazało 24,7% studentów, 59,3% na wysoki poziom, 12,4% na średni i 3,4% na bardzo niski.

Najwyżej został oceniony obszar dotyczący pozytywnych relacji interpersonalnych. Aż 41,6% osób oceniło go na bardzo wysokim poziomie, a ponad 47% na wysokim poziomie. Jedyne 11,2% wskazało na średnie nasilenie tej cechy.

W zakresie jakości i poziomu kompetencji zawodowych przyszli nauczyciele bardzo wysoko ocenili kompetencje interpretacyjne. Na bardzo wysokie nasilenie cechy wskazało 20,2% badanych, a 64,1% na wysokie. Tylko 14,6% była zdania, że przejawia się ta cecha u nich w stopniu średnim oraz 1,1% w stopniu bardzo niskim.



Źródło: Badania własne.

Rycina 2. Nasilenie cechy w obszarze związanym z kompetencjami interpretacyjnymi

Również bardzo wysoko został oceniony obszar dotyczący kompetencji moralnych. Na bardzo wysoki stopień wskazało 32,5% respondentów, 55,1% na wysoki i tylko 12,4% na niski.

Jeżeli chodzi o kompetencje komunikacyjne, to należy podkreślić, że 31,5% badanych oceniło, iż posiada bardzo wysokie nasilenie tej cechy. Ponad połowa – 52,8% – stwierdziła, że charakteryzuje się wysokim nasileniem tej cechy, 14,6% – średnim, a 1,1% – bardzo niskim.

Gorzej zostały ocenione przez studentów kompetencje postulacyjne. Posiadanie tej kompetencji w stopniu bardzo wysokim zadeklarowało 12,4% respondentów, 52,8% w stopniu wysokim, 33,7% w średnim i 1,1% w stopniu bardzo niskim.

Wśród respondentów 20,2% było zdania, że posiada bardzo wysokie nasilenie cechy związanej z kompetencjami metodycznymi, a 50,6% – wysokie. Na średnie nasilenie tej cechy wskazało 29,2% słuchaczy.

Na bardzo wysoki poziom kompetencji realizacyjnych wskazało 22,5% respondentów. Prawie połowa, 49,4%, wymieniła wysoki poziom, 25,9% – średni i 2,2% – bardzo niski.

Ze skali drugiej wynika, że badani mają nieco większe zapotrzebowanie na pozytywne nastawienie do siebie w porównaniu ze skalą pierwszą, gdzie oceniana była ta cecha wśród nich. Na bardzo wysokie nastawienie tej cechy wskazało 31,5% badanych, a na wysokie 38,2%. Średnie zapotrzebowanie na tę cechę miało 19,1% re-

spodentów, a 5,6% – bardzo niskie. Na brak zapotrzebowania na tę cechę wskazało 5,6% badanych.

W kolejnym obszarze związanym ze wzrostem i rozwojem osobistym aż 48,3% studentów wskazało na bardzo wysoki stopień zapotrzebowania na ten obszar rozwoju, 27,0% wymieniło wysoki stopień, 18,0% – średni, a 6,7% – niski stopień.

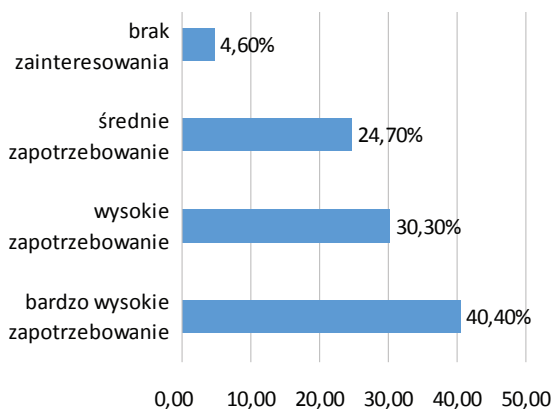
Ponad połowa badanych w stopniu bardzo wysokim i wysokim (28,1% i 30,3%) wyraziła zapotrzebowanie na większy obszar związany z autonomią. Ponad 1/3 respondentów była średnio zainteresowana doskonaleniem tego obszaru, a 6,7% nie była zainteresowana tym w ogóle.

Prawie 1/3 respondentów (31,5%) przejawiała bardzo wysokie zainteresowanie doskonaleniem adekwatnego spostrzegania rzeczywistości, 36% – wysokie zainteresowanie, 24,7% – średnie i 7,8% – bardzo niskie. Trochę mniej, bo 30,3% studentów, była bardzo zainteresowana doskonaleniem obszaru związanego z kompetencją w działaniu; 34,9% respondentów przejawiało tę cechę w stopniu wysokim, 28,1% w średnim i 6,7% w stopniu bardzo niskim.

W obszarze pozytywnych relacji interpersonalnych 33,7% badanych wykazywało bardzo wysokie zainteresowanie doskonaleniem tego obszaru, 37,1% – wysokie, 23,6% – średnie i 5,6% – bardzo niskie.

Jeżeli chodzi o kompetencje interpretacyjne, to 37,1% respondentów w stopniu bardzo wysokim zadeklarowało doskonalenie tego obszaru, 42,7% w stopniu wysoki oraz 16,8% w stopniu średnim. Nie było zainteresowanych doskonaleniem tego obszaru 3,4% studentów.

Aż 40,4% przyszłych nauczycieli w stopniu bardzo wysokim, a 30,3% w stopniu wysokim było zainteresowanych doskonaleniem kompetencji moralnych. Prawie ¼ badanych (24,7%) przejawiała średnie zainteresowanie doskonaleniem w tym obszarze, a 4,6% wymieniło brak zainteresowania.



Źródło: Badania własne.

Rycina 3. Zapotrzebowanie na rozwój kompetencji moralnych

Również wysokie zapotrzebowanie wystąpiło w odniesieniu do doskonalenia kompetencji komunikacyjnych. Aż 43,8% badanych zadeklarowało bardzo wysoki stopień zapotrzebowania, 27,0% wysoki, 21,4% respondentów było średnio zainteresowanych, 2,2% wskazało bardzo niskie zainteresowanie oraz tyle samo badanych wymieniło brak zainteresowania, a 3,4% zupełny brak zainteresowania.

W obszarze kompetencji postulacyjnych 36,1% studentów zadeklarowało bardzo wysokie zainteresowanie ich doskonaleniem, 40,4% wysokie, 19,1% średnie, a 4,6% wykazało brak zainteresowania.

Jeżeli chodzi o doskonalenie kompetencji metodycznych, to należy zauważyć, że 32,5% respondentów wykazało bardzo wysokie, a 42,7% wysokie zainteresowanie, 21,4% badanych było zainteresowanych w stopniu średnim doskonaleniem tych kompetencji i 3,4% wymieniło brak zainteresowania.

Chęć doskonalenia kompetencji realizacyjnych w stopniu bardzo wysokim zadeklarowało 37,1% badanych, 44,9% w stopniu wysokim, 13,6% w stopniu średnim, 2,2% bardzo niskim, a 2,2% badanych wykazało brak zainteresowania.

Wnioski z badań

Nasilenie wskazuje, że w skali Charakterystyka Funkcjonowania Profesjonalnego w bloku I (atuty osobowościowe) uzyskane dane były na wysokim poziomie. Wyniki z poszczególnych obszarów bloku II (atuty profesjonalne) wykazały nasilenie przeciętne, a wyniki ze wszystkich obszarów (globalne atuty osobowościowe) dały ogólny wskaźnik na wysokim poziomie.

T a b e l a 4

Wyniki respondentów ze skali Charakterystyka Funkcjonowania Profesjonalnego

AO	AP	GAO
49,7	49,8	99,5
wysokie	przeciętne	wysokie

Źródło: Opracowanie własne.

Odpowiedzi ze skali Zapotrzebowanie na Rozwój Profesjonalny świadczą o tym, że wyniki z poszczególnych obszarów bloku I (zapotrzebowanie na stymulowanie rozwoju dojrzałości osobowościowej) mają przeciętne nasilenie. Podobnie jest w bloku II, gdzie także wynik ogólny był na poziomie przeciętnym.

T a b e l a 5

Wyniki respondentów ze skali Zapotrzebowanie na Rozwój Profesjonalny

AO	AP	GAO
47,5	49,8	97,2
przeciętne	przeciętne	przeciętne

Źródło: Opracowanie własne.

Jak widać z powyższych ogólnych danych, badani wyżej ocenili swoje cechy i kompetencje zawodowe w porównaniu z zapotrzebowaniem na rozwój tych cech u siebie.

Należy jednak podkreślić, że atuty osobowościowe w samoocenie respondentów zostały ocenione wyżej, a atuty profesjonalne na tym samym poziomie. Pomimo tego że badani nie podchodzą do potrzeby ustawicznego rozwoju ze zbyt dużym optymizmem, to jednak zdają sobie sprawę, iż nie posiadają umiejętności profesjonalnych na wysokim poziomie.

Można przypuszczać, że po podjęciu pracy wyniki w skali Zapotrzebowanie na Rozwój Profesjonalny raczej się zwiększą, gdyż będzie tego wymagała nowa sytuacja. Sam zawód nauczyciela należy do tych profesji, gdzie nie osiągnię się dobrych rezultatów bez dalszego dokształcania. Zmieniająca się rzeczywistość szkolna wręcz obliuguje nauczycieli do podnoszenia kompetencji. Potrzebę tę wyznaczają same dzieci oraz młodzież, która wciąż się zmienia. Z czasem inne są także problemy, które pojawiają się w szkole. Dlatego jeśli szkoła chce się rozwijać i podejmować nowe wyzwania, to musi mieć odpowiednie zasoby. A niewątpliwie najważniejszymi zasobami szkoły są nauczyciele. To przede wszystkim od nich zależy jaką drogę wybierze szkoła.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

GAŚ Z.B. (2004), *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.

JODŁOWSKA B. (1991), *Start – szok zawodowy – twórcza praca nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

PLEWKA C. (2009), *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

TARASZKIEWICZ M. (2001), *Jak uczyć się lepiej! szkoła pełna ludzi*, Poznań: „Arka”.

Artykuły w pracach zbiorowych

GLIK J. (2013), *Kompetencje zawodowe nauczyciela wobec współczesnych wymagań edukacyjnych*, [w:] Z. Załona (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce*, Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, s. 30–43.

MALEC A. (2013), *O przestrzeni profesjonalnych kompetencji współczesnego nauczyciela*, [w:] Z. Załona (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce*, Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, s. 14–21.

TAKÁČOVÁ M. (2013), *Kompetencie učitel'a*, [w:] Z. Załona (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce*, Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, s. 27–29.

ŻEGNAŁEK K. (2008), *Kompetencje dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] K. Żegnałek (red.), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, s. 188–195.

Sławomir Śliwa, doktor

Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

e-mail: slawek.sliwa.op@gmail.com

IVETA SCHOLTZOVÁ
MAREK MOKRIŠ

E-learningový kurz v pregraduálnom matematickom vzdelávaní budúcich pedagógov*

E-LEARNING COURSE IN UNDERGRADUATE TEACHER TRAINING
IN MATHEMATICS

Summary

The students of the Faculty of Education, University of Prešov, having completed various types of secondary schools, arrive at the outset of their study with differing level of their mathematical skills. The objective of teaching in the Mathematical Literacy course in the first semester is to summarise and systematise their mathematical knowledge acquired during previous mathematical education. Significant support for teaching this course is provided via e-learning in the LMS Moodle. Since secondary school graduates usually have no experience with e-learning, it is necessary to acquaint them with various instruments LMS Moodle offers.

Keywords: e-learning, mathematics, mathematical literacy, preschool and elementary education

Úvod

Na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove sú študenti bakalárskych študijných programov (predškolská a elementárna pedagogika, predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín, predškolská a elementárna pedagogika a pedagogika psychosociálne narušených, špeciálna pedagogika) absolventmi rôznych typov stredných škôl. Vzhľadom na túto skutočnosť sú ich matematické schopnosti na začiatku štúdia na odlišnej úrovni, čo je dôsledok rozdielov v obsahu matematického vzdelávania na jednotlivých typoch stredných škôl. V študijných plánoch všetkých študijných programov je v prvom semestri štúdia zaradený predmet Matematická gramotnosť. Cieľom je, aby študent dokázal sumarizovať a systematizovať svoje matematické poznatky získané počas predchádzajúceho matematického vzdelávania, vedel správne používať matematickú terminológiu, vedel vyriešiť vybra-

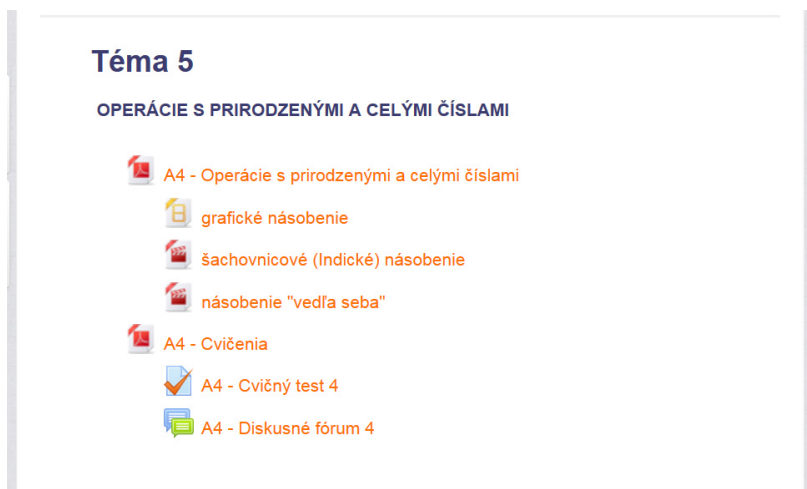
* Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA 013PU-4/2015 Aplikácia kooperáčnych a komunikačných nástrojov v e-learningových kurzoch pre učiteľov primárneho vzdelávania.

né typy matematických úloh, dokázal rozpoznať a pochopiť úlohu matematiky pre vzdelávanie a hlavne, aby bol schopný používať matematické poznatky v rámci svojho pregraduálneho štúdia. Kontaktná výučba je realizovaná prostredníctvom seminárov s dotáciou dve hodiny týždenne. Neoddeliteľnou súčasťou edukačného procesu je podpora internetových technológií, konkrétne e-learningu v prostredí LMS Moodle. V tomto prostredí je pre študentov k dispozícii e-learningový kurz.

Charakteristika elektronického vzdelávacieho prostredia v systéme LMS Moodle

Elektronické vzdelávacie prostredie LMS Moodle predstavuje študijný zdroj pre študentov, ktorý dopĺňa študijné materiály z odporúčanej študijnej literatúry a kontaktných vyučovacích stretnutí. V pregraduálnej profesijnej matematickej príprave budúcich pedagógov predstavuje doplnkový študijný a informačný zdroj.

Jednotlivé študijné elementy sú kategorizované do tém (Obrázok 1.). Každá téma obsahuje prehľad teórie, ktorý je spracovaný vo forme pdf súboru a je voľne stiahnuteľný, čo umožňuje študentom využívať študijný text aj v off-line režime. Okrem statickej prezentácie teoretických východísk sú využívané aj dynamické nástroje (napr. video ukážky, odkazy na WWW, ...), ktorých cieľom je doplniť študijný text v statickej podobe a tým zefektívniť proces štúdia. Nástrojmi spätnej väzby sú položky Cvičenia a Cvičný test. Položka Cvičný test predstavuje *online* autokorektívny test s možnosťou viacnásobného absolvovania. Testové položky okrem vyhodnotenia odpovede ponúkajú aj návod ako postupovať pri nesprávnom riešení. Nástrojom off-line konzultácie v kurze je Diskusné fórum. Jeho cieľom je vytvoriť študentom priestor na diskusiu o študijných problémoch týkajúcich sa nielen elementov v e-kurze, ale aj kontaktnej výučby.



Obrázok 1. Ukážka štruktúry témy v e-kurze v prostredí LMS Moodle

Analýza matematických schopností na začiatku vysokoškolského štúdia

Na začiatku výučby predmetu Matematická gramotnosť bol v akademickom roku 2015/2016 na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove realizovaný prieskum. Jeho cieľom bolo zistiť úroveň matematických schopností študentov dennej formy štúdia v závislosti od typu absolvovanej strednej školy (gymnázium, stredná odborná škola). Skúmanú vzorku tvorili študenti študijných programov predškolská a elementárna pedagogika (DPB), predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín (DPAB), predškolská a elementárna pedagogika a pedagogika psychosociálne narušených (DPEB), špeciálna pedagogika (DSPB). Testovacím nástrojom bol neštandardizovaný autokorektívny *online* test spracovaný v prostredí LMS Moodle. Študenti dennej formy štúdia mali pretest sprístupnený na vypracovanie počas prvého týždňa semestra (Obrázok 2.) a jeho absolvovanie bolo súčasťou záverečného hodnotenia predmetu.

Názov testu	VSTUPNÝ TEST - denné štúdium
Názov kurzu	Matematická gramotnosť
Identifikátor	VT2015-D
Otvoriť test	Tuesday, 22 September 2015, 00:00
Zatvoriť test	Thursday, 1 October 2015, 23:59
Otvorené pre	9 dni 23 hodín
Počet kompletne hodnotených prvých pokusov	247
Celkový počet kompletne hodnotených pokusov	247

Obrázok 2. Informácie o vstupnom teste v prostredí Moodle

Test pozostával z tematických okruhov z oblastí elementárnej aritmetiky, algebry a geometrie. Testové položky boli zamerané na numerické javy, kvantitatívne vzťahy a modely, veľkosť, čísla ako reprezentácia veličín, počtov a mier, kvantitatívne dôvodenie zahŕňajúce zmysel pre čísla, reprezentáciu čísel, pochopenie významu operácií, počítanie spamäti a odhady, matematické prejavy zmeny ako aj funkčné vzťahy a závislosti medzi premennými; matematické vzťahy v podobe rovníc a nerovníc, vzťahy všeobecnejšej povahy, ktoré sú reprezentované viacerými spôsobmi, priestorové a rovinné geometrické javy a vzťahy.

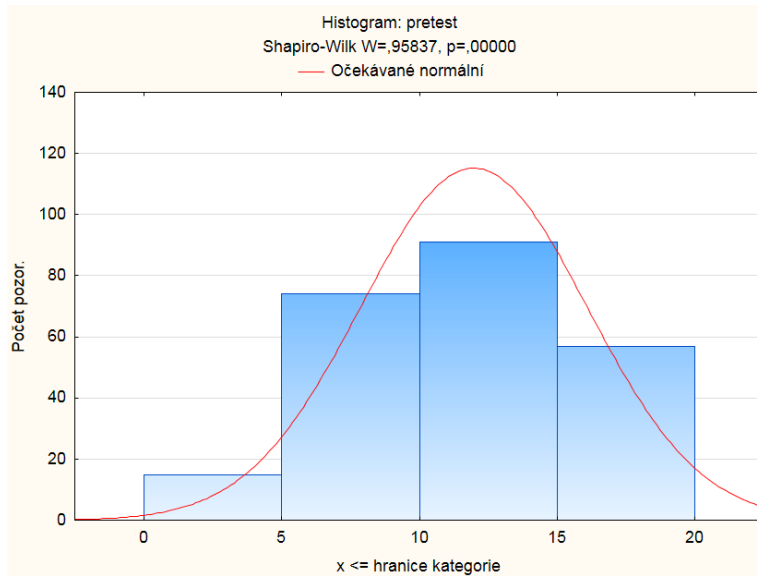
Jednotlivé testové položky boli do testu zaradzované z parciálnej množiny náhodným výberom tak, aby všetky skúmané oblasti boli primerane zastúpené (Obrázok 3.).

Číslo otázky	Názov otázky	Pokusy	Index fahkosti	Štandardná odchýlka	Random guess score	Zamýšľaná váha	Váha efektívnosti	Diskriminačný index	Diskriminačná účinnosť
1	Random (o1 and sub-categories)	247	51.42%	50.08%		10%	6.77%	-5.83%	-7.14%
1.1	1.1	35	88.57%	32.28%	25.00%	10%		28.35%	51.92%
1.2	1.2	58	46.55%	50.32%	25.00%	10%		18.58%	24.53%
1.3	1.3	58	44.83%	50.17%	25.00%	10%		24.88%	29.60%
1.4	1.4	44	47.73%	50.53%	25.00%	10%		12.48%	14.61%
1.5	1.5	52	42.31%	49.89%	25.00%	10%		1.11%	1.54%

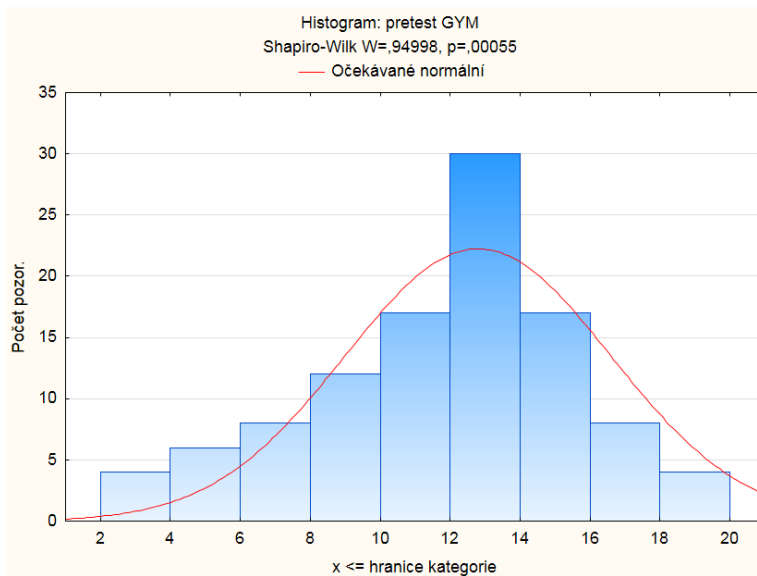
Obrázok 3. Štatistický prehľad o náhodnom výbere úlohy pre testovú položku v prostredí Moodle

Na vyhodnotenie výsledkov merania bol použitý štatistický softvér Statistica 12.0. Do štatistického súboru bolo zaradených 237 respondentov (10 respondentov bolo vylúčených z dôvodov neúplného vypracovania testu). Voľba subkategórií odrážala predpokladanú úroveň matematických schopností získaných štúdiom na strednej škole. Respondenti boli rozdelení do dvoch skupín: GYM (106 absolventov gymnázia – 44,7%) a SOS (131 absolventov ostatných typov strednej školy – 55,3%). V porovnaní s podobnými prieskumami (Scholtzová, 2000; Mokriš, Scholtzová, 2008) je evidentný klesajúci počet absolventov gymnázií študujúcich v študijnom odbore Predškolská a elementárna pedagogika.

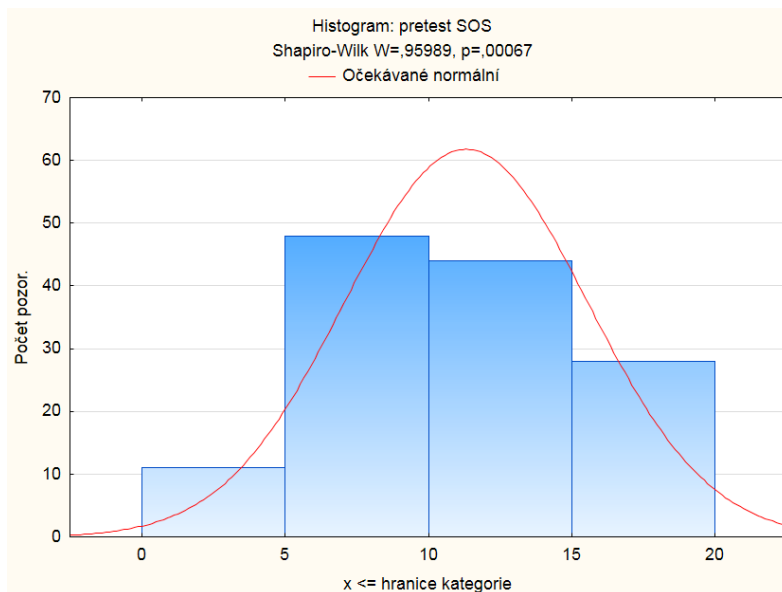
Pri overovaní normality rozdelenia nameraných dát v štatistickom súbore (nutný predpoklad aplikácie parametrických testov) boli aplikované nástroje Histogram a Testy normality. Histogram umožnil vizuálne porovnať sledovanú premennú s normálnym rozdelením a testy normality priamo overili (s určitou pravdepodobnosťou), či sú dáta výberom z normálneho rozdelenia, alebo nie. V tomto prieskume bol aplikovaný Shapiro-Wilksov W -test normality. Výsledkom tohto testu v prostredí Statistica je hodnota W (testovacie kritérium Shapiro-Wilksovho testu normality) a hodnota p (dosiahnutá hladina pravdepodobnosti, teda pravdepodobnosť, že výberová hodnota odhadu testovaného parametra bude aspoň taká veľká ako pozorovaná). Požiadavka normálneho rozdelenia dát bola preukázaná v celom skúmanom súbore (Obrázok 4.), ale aj v subkategóriách gymnázium (Obrázok 5.) a stredná odborná škola (Obrázok 6.).



Obrázok 4. Histogram rozdelenia dát v preteste a W-test normality



Obrázok 5. Histogram rozdelenia dát v subkategorii gymnázium a W-test normality



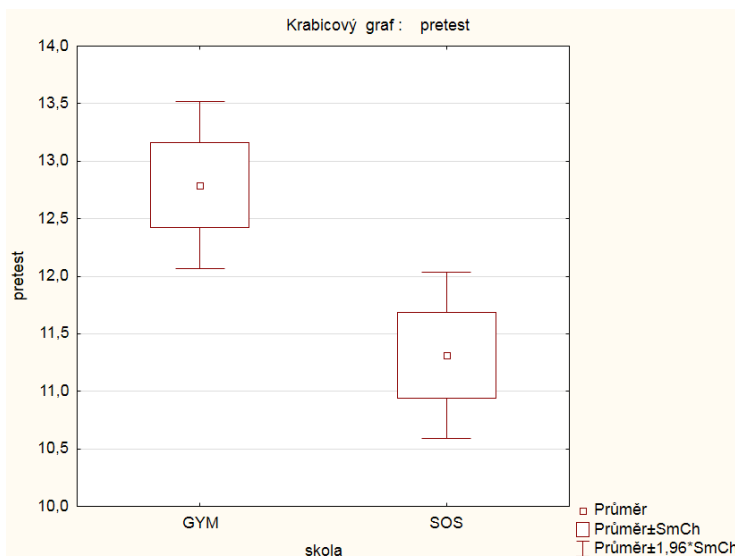
Obrázok 6. Histogram rozdelenia dát v subkategórii stredná odborná škola a W-test normality

Na základe výsledkov opisnej štatistiky (Tabuľka 1.) sa potvrdil predpoklad, že absolventi gymnázia disponujú lepšou úrovňou matematických schopností ako absolventi iných typov strednej školy. Táto hypotéza bola verifikovaná aj prostredníctvom t-testu, ktorého výsledky sú uvedené v Tabuľke 2. a graficky prezentované prostredníctvom krabicového grafu (Obrázok 7.).

T a b u l k a 1

Popisná štatistika pretestu

Premenná	Popisné štatistiky (Tabuľka data)						
	počet	priemer	medián	modus	minimum	maximum	sm.odch.
Pretest GYM	106	12,79245	14	14	4	20	3,801546
Pretest SOS	131	11,31298	12	14	2	20	4,230083
Pretest	237	11,97468	12	14	2	20	4,102422



Obrázok 7. Pretest matematických schopností – subkategórie gymnázium a stredná odborná škola

Tabuľka 2

Výsledky t-testu v preteste matematických schopností

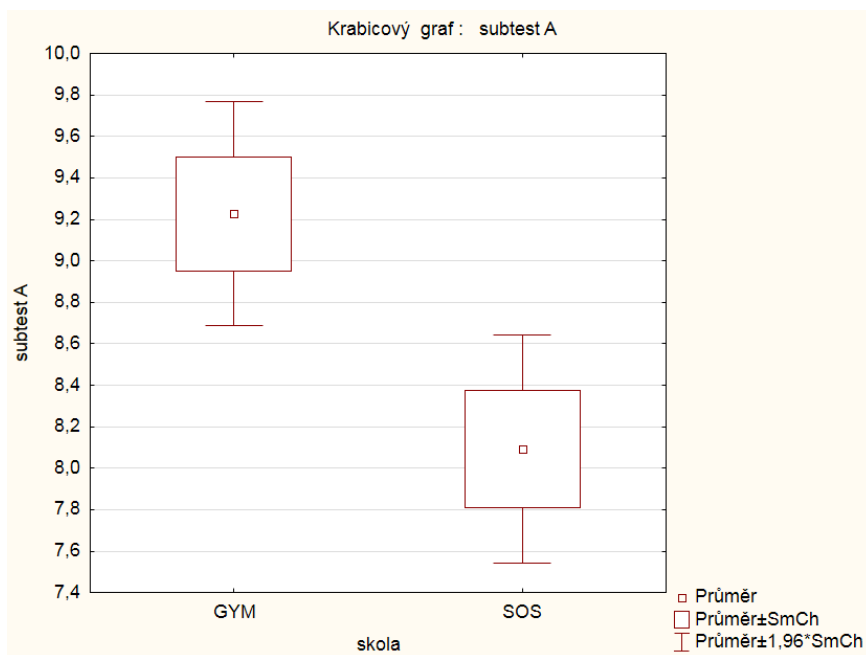
Premenná	t-testy; grupovano: skola (Tabulka data)				
	Skup. 1: GYM Skup. 2: SOS				
	priemer GYM	priemer SOS	t	sv	p
Pretest	12,79245	11,31298	2,800187	235	0,005532

Analýze boli podrobené aj subtesty (Tabuľka 3.), kde v okruhu elementárna aritmetika a algebra (subtest A) bol zistený štatistický významný rozdiel v skóre v prospech absolventov gymnázia (Obrázok 8.). V oblasti elementárnej geometrie (subtest G) môžeme vstupné vedomosti študentov z pohľadu absolvovaného typu strednej školy považovať za homogénne, resp. na základe nameraných údajov v subteste nebol preukázaný štatistický významný rozdiel v dosiahnutom skóre (Obrázok 9.).

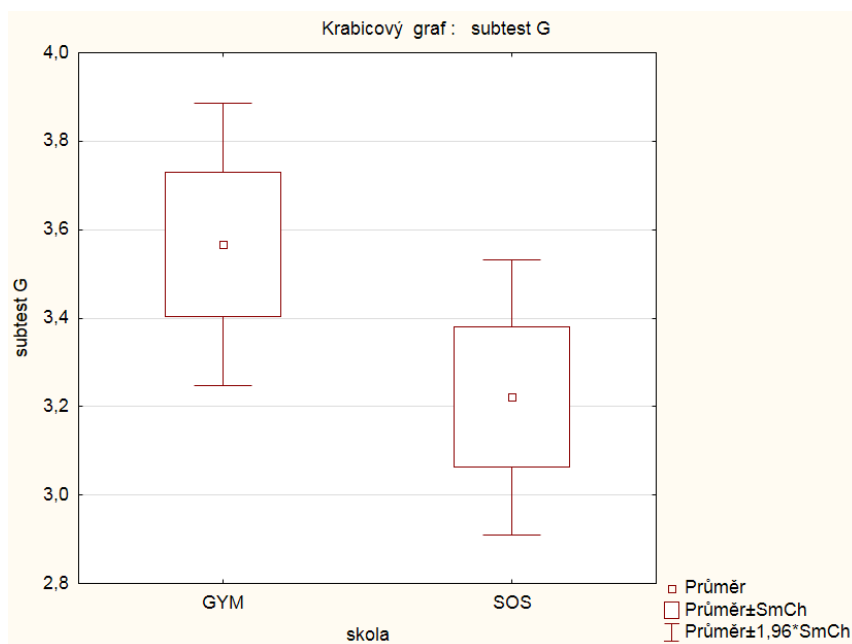
Tabuľka 3

Výsledky t-testu v subtestoch

Premenná	t-testy; grupovano: skola (Tabulka data)				
	Skup. 1: GYM Skup. 2: SOS				
	priemer GYM	priemer SOS	t	sv	p
Subtest A	9,226415	8,091603	2,841900	235	0,004879
Subtest G	3,566038	3,221374	1,502413	235	0,134333



Obrázok 8. Subtest matematických schopností z elementárnej aritmetiky a algebrы



Obrázok 9. Subtest matematických schopností z elementárnej geometrie

Skúmané boli aj dáta analyzujúce vzťah medzi úrovňou matematických schopností ohodnotenou dosiahnutým skóre v preteste matematických schopností a študijným programom, ktorého súčasťou bola daná matematická disciplína. Na základe nameraných hodnôt (Tabuľka 4.) sme nedisponovali dostatočným dôkazovým materiálom, ktorý by preukazoval štatistický významný rozdiel v úrovni matematických schopností v závislosti na dosiahnutom skóre v preteste (Tabuľka 5.).

T a b u ľ k a 4

Popisná štatistika

Rozkladová tabuľka popisných statistík (Tabuľka data) N = 237 (V seznamu záv. prom. nejsou ChD)						
Skupina	pretest priemer	pretest N	pretest Sm. odch.	pretest minimum	pretest maximum	pretest medián
DPB	12,39286	168	4,031368	4,000000	20,00000	13,00000
DPEB	11,40541	37	4,468777	2,000000	18,00000	12,00000
DSPB	10,55172	29	3,660466	2,000000	16,00000	10,00000
DPAB	9,33333	3	4,618802	4,000000	12,00000	12,00000
Vš. skup.	11,97468	237	4,102422	2,000000	20,00000	12,00000

T a b u ľ k a 5

Výsledky Scheffeho testu

Skupina	Scheffeho test; proměn.:pretest (Tabuľka data) Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$			
	{1} M = 12,393	{2} M = 11,405	{3} M = 10,552	{4} M = 9,3333
DPB {1}		0,618008	0,169708	0,644307
DPEB {2}	0,618008		0,869124	0,868176
DSPB {3}	0,169708	0,869124		0,970088
DPAB {4}	0,644307	0,868176	0,970088	

Výsledky, získané vstupným testovaním, sú cenným zdrojom informácií pre pedagóga, ktorý zabezpečuje výučbu v predmete Matematická gramotnosť. Na základe týchto výsledkov je možné sústrediť pozornosť v rámci výučby na tie oblasti matematiky, v ktorých boli u študentov identifikované najvýraznejšie nedostatky. Takto realizovaná výučba je jedným z predpokladov efektívnej matematickej edukácie na začiatku vysokoškolského štúdia.

Záver

Súčasťou e-learningového kurzu Matematická gramotnosť sú učebné materiály určené na samoštúdium, niektoré dynamické nástroje, úlohy zamerané na samostatnú prácu študentov, vstupný test, priebežné testy. Komunikačný nástroj Diskusné fórum bol zaradený ako jeden zo študijných komponentov, ale študenti dennej formy

štúdia ho používali vo veľmi malej miere. Danú skutočnosť je možné podľa Mokriša (2011, s. 90) zdôvodniť aj rozdielnym prístupom k využívaniu diskusného fóra a autokorektívnych testov v závislosti od formy štúdia (denná, externá).

V prostredí Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove bol realizovaný výskum zaoberajúci sa využívaním špecifických nástrojov LMS Moodle z pohľadu študentov, t.j. nástrojov zameraných na komunikáciu – Chat, Diskusné fórum, Správy a kooperáciu – Wiki. (Burgerová, Adamkovičová, 2014) Získané výsledky boli jedným z podnetov pre grantový projekt KEGA 013PU-4/2015 Aplikácia kooperačných a komunikačných nástrojov v e-learningových kurzoch pre učiteľov primárneho vzdelávania, ktorý sa v súčasnosti realizuje na PF PU v Prešove. Hlavným cieľom tohto projektu je vytvorenie štandardu modulu e-learningového kurzu všeobecne platného pre potreby e-learningu so zameraním na komunikáciu a kooperáciu. V rámci projektu bude aktualizovaný aj e-learningový kurz Matematická gramotnosť podľa stanovených štandardov s akcentom na komunikáciu a kooperáciu.

BIBLIOGRAFIE

Monografie a vysokoškolské učebnice

BURGEROVÁ J., ADAMKOVIČOVÁ M. (2014), *Vybrané aspekty komunikačnej dimenzie e-learningu*, Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

MOKRIŠ M. (2011), *Elektronicky podporované vyučovanie matematiky*, Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

Príspevky v časopisoch a vo vestníkoch

MOKRIŠ M., SCHOLTZOVÁ I. (2008), *Matematická gramotnosť študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika na začiatku profesijnej prípravy*, „Acta Mathematica” 11, Nitra: FPV UKF v Nitre, s. 159–163.

SCHOLTZOVÁ I. (2000), *Prvé skúsenosti so zaradením predmetu Repetitóriium stredoškolskej matematiky pre študentov učiteľstva 1. stupňa ZŠ*, „Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Presoviensis. Acta Pedagogicae” Annus 1.

Iveta Scholtzová, doc. RNDr. PhD.

Marek Mokriš, Mgr. PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

e-mail: iveta.scholtzova@unipo.sk

marek.mokris@unipo.sk

EUGENIA KARCZ-TARANOWICZ

Istota, przyczyny i skutki wypalenia zawodowego nauczycieli

THE ESSENCE, CAUSES AND CONSEQUENCES OF TEACHERS PROFESSIONAL BURNOUT

Summary

The article presents in its content the essence, causes and consequences of teachers professional burnout. The essence of burnout is focused on emotional exhaustion, depersonalization, and reduced sense of personal accomplishment.

The teaching profession is classified as one with the most interpersonal relations and there is a belief that the pursuit of that profession is associated with the risk of burnout syndrome. Its symptoms appear in the operation of the physical, emotional and behavioral sphere. The effects of burnout in teachers are particularly important concern not only to the affected by it, but also adversely affect children and young people remaining with them in direct contact.

Keywords: teacher, stress, burnout

Zjawisko wypalenia zawodowego budzi szerokie zainteresowanie coraz większej liczby badaczy. Kwestia ta wyłoniła się jako problem społeczny, będący pochodną trudnych oraz stresujących warunków pracy wśród osób zaangażowanych w pomoc innym ludziom.

Po raz pierwszy zjawisko to ujawniono w latach 70. XX w., choć istniało ono prawdopodobnie znacznie wcześniej. Określenie „wypalenie” w literaturze psychologicznej pojawiło się w 1974 r., a wprowadzone zostało przez amerykańskiego psychiatrę Herberta Freudenbergera. Zdefiniował on syndrom wypalenia zawodowego (ang. *burnout syndrome*) jako spadek energii u pracownika pojawiający się na skutek przytłoczenia problemami innych. Zwrócił uwagę na fakt, że wypalenie występuje u osób, których zawód związany jest z niesieniem pomocy innym. Kontakt z pacjentami czy klientami nacechowany jest dużym ładunkiem emocjonalnym, co może stanowić znaczne obciążenie dla pracownika (Terelak, 2005, s. 276–277).

Herbert Freudenberger położył szczególny nacisk na rolę jaką w wypaleniu odgrywa wyczerpanie. Określił wypalenie jako: „krańcowy stan wyczerpania spowodowany nadmiernym zapotrzebowaniem na energię i wszelkie zasoby, jakimi dysponuje jednostka” (Maslach, 2007, s. 19). Należy zauważyć, że pojęcie wyczerpania zakłada wcześniejszy stan wysokiego pobudzenia, motywacji i zapału do pracy. W definicji tej

stwierdza się, że syndromowi wypalenia ulegają pracownicy, którzy na początku swej kariery zawodowej są efektywni i zadowoleni ze swojej pracy, co zwykle badacze zjawiska przedstawiają za pomocą powiedzenia: „jeśli nigdy wcześniej nie płonąłeś – to nie możesz się wypalić”.

Równoległe i niezależnie od amerykańskiego psychiatry Freudenbergera, termin „wypalenie” wprowadziła amerykańska psycholog społeczna Christina Maslach, która nieco inaczej ujęła owo pojęcie. Badając ludzi w stresujących zawodach (m.in. pracowników opieki społecznej, pielęgniarki psychiatryczne, lekarzy psychiatrów, pracowników więziennictwa), zauważyła, że wielu z nich, analizując swe doświadczenia zawodowe, mówiło o emocjonalnym wyczerpaniu, zaniku uczuciowości, o negatywnej zmianie sposobu spostrzegania świata i wroście niewłaściwych zachowań wobec pacjentów, klientów i więźniów. Jeden z jej współpracowników nazwał to zjawisko „wypaleniem”, a większość, nie bez trudu, zaakceptowała taki sposób jego określenia. Maslach zwróciła uwagę na różnicę pomiędzy wypaleniem a zmęczeniem fizycznym, które głównie polega na tym, że po drugim można szybko przyjść do siebie, ale nie jest to możliwe w przypadku wypalenia. Wysiłek fizyczny i intensywne ćwiczenia fizyczne powodują zmęczenie, lecz takie zmęczenie dostarcza pozytywnych doznań i towarzyszy mu poczucie spełnienia oraz sukcesu. Wypalenie zaś jest poczuciem negatywnym, któremu towarzyszy głębokie poczucie porażki (Maslach, 2007, s. 31).

W tłumaczeniu polskim pojawiają się dwa określenia dla angielskiego terminu *burnout*, tj. „wypalanie się” i „wypalenie”. Według Heleny Sęk określeniem „wypalenie zawodowe” posługujemy się wówczas, gdy jest mowa o zjawisku, o koncepcji albo o konstrukcie teoretycznym. Termin „wypalanie się” stosuje się zaś wówczas, gdy kontekst znaczeniowy wyraźnie wskazuje na proces psychiczny, na dynamicznie zmieniające się mechanizmy (Sęk, 2007, s. 7).

Od czasu, kiedy termin „wypalenie” po raz pierwszy pojawił się w literaturze naukowej, wiedza na temat tego syndromu rozwinęła się w imponujący sposób. Obecnie problem ten uważa się za jedno z ważniejszych zagadnień indywidualnych i społecznych.

W Polsce zainteresowanie problematyką wypalenia pojawiło się pod koniec lat 80. XX w., a w ostatnim dziesięcioleciu zaznaczyła się intensyfikacja badań nad wypaleniem zawodowym. Można nawet stwierdzić, że problematyka ta stała się „modna”, zwłaszcza że problem narasta. Co prawda zauważano go wcześniej, ale analizowano w obrębie stresu zawodowego i alienacji w pracy. Obecnie istnieje zgoda co do tego, że jest to pojęcie adekwatne do zjawiska, które opisuje. Generalnie badacze zgadzają się, że treścią tego pojęcia są:

- emocjonalne wyczerpanie;
- dystansowanie/depersonalizacja;
- obniżenie poczucia dokonań osobistych, niezadowolenie z własnych osiągnięć, poczucie braku kompetencji i znaczne obniżenie poziomu satysfakcji zawodowej i osobistego zaangażowania w pracę (Sęk, 2007, s. 19).

Syndrom wypalenia zawodowego łączony jest głównie (a nawet wyłącznie) z zawodami społecznymi (ang. *human services*). Może się ono pojawić przede wszystkim

u reprezentantów takich zawodów, jak: nauczyciele, pielęgniarki, lekarze, pracownicy socjalni, psychoterapeuci i inni. Rdzeniem syndromu wypalenia w tych zawodach jest specyficzna relacja z drugim człowiekiem, w których bliska, zaangażowana interakcja stanowi istotę profesjonalnego działania. Przedstawiciele wymienionych zawodów doświadczają coraz więcej stresu, z którym trudno sobie poradzić, wyczerpują się, są chronicznie zmęczeni, coraz mniej zadowoleni z pracy.

Pomimo szerokiego zainteresowania badaczy problematyką wypalenia zawodowego zaznacza się brak wypracowania jednoznacznej jego definicji. Przykładowo Maslach pisze, że „wypalenie zawodowe jest wskaźnikiem rozbieżności między tym, kim ludzie są, a tym co muszą robić. Przedstawia rozpad wartości, godności, ducha i woli – rozpad ludzkiej duszy. Ten stan rozprzestrzenia się stopniowo i w sposób nieprzerwany, wypychając ludzi w spiralę, z której trudno się wyrwać” (Maslach, Leiter, 2011, s. 34). Z kolei Freudenberger, definiując wypalenie zawodowe, wskazuje na zespół pewnych charakterystycznych objawów, jak: wycieńczenie, systematyczne lekceważenie najważniejszych potrzeb, zbyt długą i intensywną pracę, doświadczanie presji ze strony innych osób (Bąk i in., 2004, s. 423). Również Jorg Fengler, wyjaśniając syndrom wypalenia zawodowego podkreśla, że jest to „stan fizycznego i psychicznego wyczerpania, który powstaje w wyniku działania długotrwałych, negatywnych uczuć, rozwijających się w pracy i w obrazie własnym społeczeństwa” (Fengler, 2000, s. 85).

Do najbardziej znanych koncepcji wypalenia zawodowego należą: model Herberta Freudenbergera i Geraldine’a Richelsona, wielowymiarowy model Christiny Maslach, model Ayali Pines (perspektywa egzystencjalna), model Heleny Sęk (model poznawczy) i model Wilmara Schaufeliego i Dirka Enzmanna (model zintegrowany).

Freudenberger wraz z Richelsonem, w książce pod jednoznacznym tytułem *Wypalenie. Wysoki koszt wybitnych osiągnięć*, przedstawili opracowane przez siebie podejście do poradnictwa i terapii stanów wypalenia. Według nich, wypalenie to: „stan zmęczenia lub frustracji wywołanej przez poświęcenie dla ważnej sprawy, sposób życia lub relację społeczną, które nie przyniosły oczekiwanej nagrody” (Szmagański, 2004, s. 18). Autorzy ci wiążą wypalenie głównie z jednym terminem – wyczerpanie. Jest to jednowymiarowy model wypalenia.

Równocześnie powstała egzystencjalna koncepcja wypalenia, którą zaproponowali Pines i Aronson. Uczni ci uważają, że zasadniczą przyczyną wypalenia tkwi w naszej potrzebie sensu życia – „Chcemy wierzyć, że nasze życie ma sens, że to, co robimy – a zatem i my sami – jest pożyteczne i ważne. Gdy ludzie próbują znaleźć sens swego życia w pracy i mają poczucie, że zawiedli, wynikiem jest wypalenie” (Pines, 2007, s. 32). Według Pines zasadniczą przyczyną wypalenia jest niepowodzenie w egzystencjalnym poszukiwaniu sensu. Jej zdaniem to właśnie dlatego wypalenie zwykle występuje u ludzi mających ambitne cele i duże oczekiwania w momencie podejmowania pracy.

Najpełniej istotę wypalenia zawodowego wyjaśnia trójwymiarowa teoria wypalenia Christiny Maslach i Susan Jackson. Autorki definiują wypalenie jako „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia

dokonań osobistych” (Maslach, 2007, s. 15). Wyczerpanie emocjonalne odnosi się do poczucia danej jednostki, że jest nadmiernie obciążona emocjonalnie, a jej zasoby emocji zostały w znacznym stopniu uszczuplone. Depersonalizacja dotyczy negatywnego bezdusznego lub zbyt obojętnego reagowania na innych ludzi, którzy zwykle są odbiorcami usług danej osoby lub przedmiotem opieki z jej strony. Obniżone poczucie dokonań osobistych odnosi się do spadku poczucia własnej kompetencji i sukcesów w pracy (Golińska, Świętochowski, 1998, s. 387).

Opierając się na tej definicji, Maslach opracowała wielowymiarowy standaryzowany kwestionariusz do masowego pomiaru poziomu wypalenia, znany pod nazwą Maslach Burnout Inventory (MBI). Narzędzie to zostało skonstruowane w taki sposób, by pozwalało oszacować trzy komponenty zespołu wypalenia: wyczerpanie emocjonalne, depersonalizację i obniżone poczucie dokonań osobistych. Owa definicja wypalenia i narzędzie pomiarowe do jego oceniania, czyli MBI, zostały zaakceptowane przez wielu badaczy, tym samym wpłynęły na późniejsze przedsięwzięcia teoretyczne i badawcze.

Helena Sęk zaproponowała model poznawczy wypalenia zawodowego. W jej pojęciu społeczno-poznawczym wypalenie definiuje się jako

„zespół objawów pojawiających się u osób wykonujących zawody, w których bliski kontakt interpersonalny, pełen zaangażowania i cechy osobowości profesjonalisty stanowią podstawowe instrumenty czynności zawodowych decydujące o poziomie wykonywania zawodu, o sukcesach i niepowodzeniach zawodowych. Chodzi tu o zawody, które można określić jako społeczne i usługowe zarazem, takie jak nauczyciel, lekarz, pielęgniarka, terapeuta, pracownik socjalny itp.” (Sęk, 2007, s. 84–87).

Zdaniem autorki wychowanie, uczenie, leczenie, pielęgnowanie, doradzanie i pomaganie to czynności, w których działa przewlekłe specyficzny stres psychiczny, wynikający z natury tych profesji, tj. z obciążeń problemami uczniów, cierpieniem pacjentów, wymaganiami klientów.

Wśród grup zawodowych szczególnie narażonych na wypalenie wymienia się nauczycieli. Zawód ten cechuje, obok konieczności stałego zaangażowania emocjonalnego, dodatkowy czynnik wzmagający stres – są to wysokie wymagania w zakresie pełnionej roli społecznej. Oczekuje się od nich dużej wiedzy przedmiotowej popartej wysokimi kwalifikacjami metodycznymi zapewniającymi wysoki poziom merytoryczny nauczania, wrażliwości na potrzeby uczniów, spostrzegania i rozumienia ich indywidualnych uzdolnień i potrzeb (Zawadowska, 2007, s. 9). Nauczanie i wspomaganie rozwoju wymagają także umiejętności skutecznego porozumiewania się z uczniami, rodzicami, przełożonymi, gronem nauczycielskim. Osobowość nauczyciela, jego umiejętności interpersonalne i wrażliwość na potrzeby uczniów stanowią swoiste narzędzie pracy oraz wpływają na sukcesy zawodowe. Zaangażowanie w pracy i codzienna troska o dobro uczniów same w sobie są dużym obciążeniem psychicznym (Górska, 2004, s. 83). Sytuacja taka bez wątpienia wpływa na wszechobecność stresu w szkole, który przeżywają na równi nauczyciele, nauczyciele-wychowawcy i dyrektorzy.

W stosunku do nauczycieli i wychowawców istnieją bardzo duże oczekiwania społeczne. Zawód ten jest w każdej formacji ustrojowej państwa „na cenzurowanym”. Oczekiwania społeczne formułowane wobec nauczycieli są efektem pojmowania roli i funkcji tej grupy zawodowej. Bowiemy o nauczycielu myślimy w kategoriach misji, pasji, powołania. Identyfikując oczekiwania społeczne wobec nauczycieli, trzeba wyraźnie zaakcentować, że dotyczą kompetencji – i to już w pierwszych dniach pracy zawodowej. Można zatem stwierdzić, że nie dajemy czasu wychowawcom na zdobycie kompetencji, a oczekuje się, że będą już mieli je od początku swej kariery zawodowej.

Sylwetkę nauczyciela analizuje się poprzez jego kompetencje, na które składają się: cechy osobowości, umiejętności zawodowe i tworzenie wiedzy. Kompetencjami nauczyciela, najczęściej określanymi w literaturze pedagogicznej, są: nauczanie i organizowanie procesu uczenia się uczniów, problemowe i wielostronne kształcenie, przygotowanie do zmiany, samodzielności, zdolności do dialogu i negocjacji, wprowadzenie w realny świat przez wielostronną aktywność, przygotowanie do kierowania swoim życiem, a także wspierania rozwoju, inspirowanie procesów samowychowania młodzieży, kształtowanie jej postaw, charakterów i umiejętności współżycia, diagnozowanie sytuacji i potrzeb, socjalizacja i przeciwdziałanie patologiom społecznym. Do kluczowych zadań nauczyciela należą również wspomaganie młodzieży w kształtowaniu planów edukacyjnych i życiowych oraz współpraca z rodziną i środowiskiem lokalnym (Muchacka, Szymański, 2008, s. 42).

Oprócz kompetencji wyróżnia się jeszcze inne komponenty świadczące o wyjątkowości profesji nauczycielskiej, którymi są: postawy, cechy psychofizyczne nauczycieli, a także różnorodność zadań zawodowych. Przy czym pełny układ cech tworzą: sprawności sensomotoryczne, umiejętności, wiedza, cechy osobowości oraz gotowość do ciągłego uczenia się. Zawód nauczyciela to zbiór różnorodnych zadań natury organizacyjnej, informacyjnej, motywacyjnej, kontrolno-korekcyjnej, opiekuńczej, środowiskowej i badawczej.

Jednak w pracy pedagogicznej niejednokrotnie wiedza merytoryczna nie wystarczy. Rola nauczyciela jest złożona. Dla ucznia nauczyciel to doradca, opiekun, egzaminator, instruktor, trener, strażnik porządku itd. Oprócz tego jest on także podwładnym dyrektora, kolegą – współpracownikiem, mediatorem w sytuacjach trudnych, specjalistą od komunikacji z rodzicami i instytucjami wspierającymi pracę szkoły. Celem dobrego pełnienia tej złożonej funkcji społecznej, jej służenia zwiększeniu efektywności organizacji, a także wspomagania dobrobytu pracowników – powinna być ona oparta na kompetencjach.

Zatem wykazywanie się wymienionymi umiejętnościami i cechami oraz funkcjonowanie w roli nauczyciela może okazać się bardzo trudne. Bywa, że zawód ten jest zaliczany do prac lekkich (ze względu na wydatek energetyczny), jednak jest on bardzo obciążający psychicznie. Związki interpersonalne (relacje z uczniami, koleżankami i kolegami, dyrekcją) mogą być satysfakcjonujące i stanowić źródło gratyfikacji, ale też mogą być źródłem emocjonalnych napięć. Pełnione przez pedagoga role wymagają

bliskiego kontaktu interpersonalnego, dużego zaangażowania osobistego, czujnego, troskliwego i odpowiedzialnego kontaktowania się z uczniami i ich rodzicami, co sprawia, że jest to zawód absorbujący i wyczerpujący psychicznie. Stąd osoba wykonująca ten zawód musi wykazywać się bardzo konkretnymi umiejętnościami i predyspozycjami osobowościowymi (Kijowska, 2004, s. 42).

Badania nad stresem nauczycielskim doprowadziły do wyłonienia kilku niezależnych czynników. Gregory Boyle i inni w pracy dotyczącej struktury stresu w tym zawodzie wskazują na istnienie pięciu niezależnych źródeł stresu u nauczycieli:

1) przeciążenie pracą – przygotowanie do lekcji, sprawdzanie i ocenianie wypracowań, duża odpowiedzialność za uczniów, krótkie uniemożliwiające odpoczynek przerwy;

2) potrzeba zawodowego uznania – małe możliwości kariery w zawodzie, niewystarczające uposażenie, brak dostatecznego zrozumienia i uznania dla kompetencji zawodowych;

3) niewłaściwe zachowanie uczniów – hałaśliwość, ich małe zdyscyplinowanie, braki w zakresie uprzejmości, taktu i kultury osobistej uczniów, problemy związane z utrzymaniem karności wobec uczniów;

4) niedostateczne relacje interpersonalne w szkole – różnego rodzaju naciski ze strony władz zwierzchnich oraz ze strony rodziców, niewłaściwa atmosfera w gronie nauczycielskim i relacje między nauczycielami;

5) czas jako źródło trudności – brak czasu na indywidualną pracę z uczniami z racji zbyt licznych klas, niedostatecznego wyposażenia szkoły, braku pomocy dydaktycznych, czy też niewłaściwych podręczników (Perz, 2007, s. 90).

Badania przeprowadzone przez Helenę Sęk wskazują, że najbardziej stresujące dla nauczycieli są: niskie zarobki, niski prestiż społeczny, zachowanie i cechy uczniów, przeładowane programy nauczania i ciągła ich zmiana, nadmierne i sprzeczne wymagania przełożonych, stałe zagrożenia oceną ze strony kontrolujących pracę, niekorzystne warunki pracy, braki w wyposażeniu w pomoce naukowe. Dodatkowo można wyróżnić charakterystyczne dla nauczycieli stresory tkwiące w nich samych, takie jak: sprzeczności między ideałem zawodowym i własnymi celami zawodowymi a możliwościami działania oraz brak przygotowania zawodowego do nowych wyzwań. Specyficznym czynnikiem wywołującym stan stresu w pracy nauczyciela jest poczucie zagrożenia związanego z utratą wpływu i kontroli, co w efekcie prowadzi do zgeneralizowanego poczucia niekompetencji (Ogińska-Bulik, 2006, s. 53).

Zdaniem Davida Fontany nauczanie z samej swej natury jest zawodem stresującym. Nauczyciele bez przerwy spotykają się z wieloma wymaganiami ze strony dzieci, kolegów rodziców, polityków i urzędników, wiele zaś tych wymagań pozostaje ze sobą w sprzeczności, a niektórym wręcz nie sposób podołać. Są oni narażeni na krytykę ze strony wizytatorów, rodziców, dyrektorów, mediów oraz lokalnych i ogólnokrajowych polityków. Mogą (w zależności od dyrektora) mieć niewiele do powiedzenia, w odniesieniu do podejmowania decyzji i zarządzania szkołą. Emocjonalnie traktują sukcesy i porażki swoich uczniów. W obliczu takich stresorów nauczyciel jest w bardzo niskim

stopniu wspierany przez swoje otoczenie. Przebywając przez cały dzień z dziećmi, we względnej izolacji od dorosłych, ma ograniczone możliwości szukania rady i omawiania swych problemów z kolegami (Fontana, 1998, s. 414).

Według Stanisławy Tucholskiej głównymi wyznacznikami stresu nauczycielskiego są przeciążenie pracą i niewłaściwe zachowanie uczniów. Należy podkreślić, że w ostatnich latach poziom stresu nauczycieli wyraźnie wzrasta, a jest to związane z pojawieniem się nowych stresorów, takich jak: zwiększająca się częstość aktów agresji, stosowana przez uczniów przemoc nie tylko w stosunku do innych rówieśników, ale także nauczycieli, tendencje aspołeczne i przestępcze, a także wzrastające zagrożenie narkomanią. Stres nauczycielski niewątpliwie ma wpływ na kondycję rady pedagogicznej i całego środowiska nauczycielskiego w szkole. Coraz częściej źródłem stresu są także rodzice uczniów, a przede wszystkim ich nadmierne oczekiwania i wymagania (Tucholska, 1999, s. 227–236).

Stefan M. Kwiatkowski zwraca uwagę na jeszcze inny dość istotny problem współczesnego nauczyciela związany z oczekiwaniami rodziców wobec nauczyciela. Problem ten nazywa „transferem odpowiedzialności”. Polega on na całkowitym przeniesieniu odpowiedzialności za edukację na nauczycieli. Zostali oni postawieni w sytuacji presji społecznej, która polega na transferze odpowiedzialności za edukację dziecka na system oświaty. Tak więc silna i liczebna grupa rodziców, mająca sprecyzowane oczekiwania względem szkoły, może wywierać skuteczny nacisk na tę instytucję i zakres obowiązków nauczycieli. Dzieje się tak dlatego, że współczesny rynek pracy wymaga od rodziców (pracowników) dyspozycyjności, ciągłego uczenia się i – co za tym idzie – poświęcenia pracy większości dostępnego czasu. Na wychowanie dzieci często już go nie wystarcza, stąd biorą się próby przerwania odpowiedzialności za edukowanie dzieci na szkołę i uczenie w niej osoby (Kwiatkowski, 2008, s. 29).

Rosnące wymagania stawiane nauczycielom powodują wzrost stresu, frustracji, presji czasu i obciążenia umysłowego, co związane jest z nadmiernym obciążeniem pracą. Nadmiar ról i obowiązków sprawia, że żadne z nich nie są wykonywane z należytym zaangażowaniem i wydajnością, a koszty psychiczne znacząco wzrastają.

Współczesny nauczyciel narażony jest na nowe, jakościowo odmienne dylematy i realne trudności swojego zawodu, zwłaszcza poczucia i spełnienia swojej roli społecznej, misji czy zobowiązania publicznego. Dylematy, które są stresogenne, a ich nierozwiązywanie bądź ciągła konieczność ich rozwiązywania mogą przyczynić się do rozwoju syndromu wypalenia zawodowego. Zdaniem Kazimierza Szmyda i Marty Uberman do owego syndromu należą (2008, s. 32):

- stale towarzyszące napięcie między poczuciem własnej autonomiczności a zależnością od otoczenia zewnętrznego;
- główna rozbieżność i napięcie zachodzi między poczuciem spełnienia określonego obowiązku czy zadania nauczycielskiego a krytycznym lub wręcz negatywnym osądem jego dokonań ze strony innych;
- współczesny nauczyciel nie może w pełni wypełnić swoich obowiązków nie tylko dlatego, że są prawie niewyczerpalne, ale także dlatego, iż często wykluczają się nawzajem;

– pogłębia się dysonans między szczerym i szlachetnym nastawieniem do swojej misji i powinnością nauczycielską a raniącą psychicznie i moralnie zniechęcającą opornością, a nawet bezwzględnością środowiska szkolnego oraz jego bliższego i dalszego otoczenia.

Utrzymujące się przez dłuższy czas stresory prowadzą do bezpośredniego zagrożenia kompetencji profesjonalnej nauczyciela i pojawienia się zespołu objawów określanych mianem wypalenia zawodowego. Pod wpływem stresorów związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela oraz na skutek mało skutecznego radzenia sobie ze stresem może rozwinąć się faza „emocjonalnego wyczerpania”. W tym czasie pojawiają się dolegliwości somatyczne, obniżona odporność biologiczna, a także brak naturalnej energii, dobrego nastroju, świeżości, radości życia, działania, brak zapału. Do tych objawów po pewnym czasie dołączają się próby obrony przed stresem zawodowym, najczęściej o charakterze nieświadomej ucieczki przed kontaktami wymagającymi zaangażowania w sprawę dzieci, młodzieży, rodziców. Odbywa się to przez:

- skracanie czasu na bliski kontakt,
- niechęć do zajęć pozalekcyjnych,
- stosowanie kartkówek zamiast dyskusji,
- nadzór zamiast udziału w wycieczkach, spotkaniach z uczniami,
- rzadkie i sformalizowane kontakty z rodzicami.

Używanie technik dystansowania, depersonalizacji, które chwilowo obniżają napięcie, stanowi bardzo niebezpieczny moment w rozwoju syndromu. Jednocześnie ten dystans, chłód, cynizm, wrogość powodują utratę kompetencji zawodowych. Bowiem stanowią barierę dla korzystania z takich umiejętności interpersonalnych, jak: uważne słuchanie, empatia, komunikowanie się i negocjowanie z młodzieżą, rodzicami, współpracownikami i przełożonymi. Zamiast postaw partnerskich nauczyciele zaczynają przejawiać stanowisko omnipotencji, dominacji i oceniania. Ta grupa objawów związana z fazą „depersonalizacji” szczególnie szkodzi wychowankom i uczniom pozostającym w fazie rozwoju psychicznego i kształtowania się złożonych struktur osobowości. Jednocześnie wywołuje ich negatywne, zwrotne reakcje, które natomiast u nauczycieli powodują wzrost stresu. W konsekwencji pojawia się u nich poczucie braku satysfakcji zawodowej, niechęć do kontaktów z ludźmi, tendencja do izolowania się, ucieczki w choroby, stosowanie środków odurzających (alkohol, leki, narkotyki), absencje i ostatecznie może się pojawić rezygnacja z zawodu nauczycielskiego (Perz, 2007, s. 92–93).

Nauczyciel wypalony zawodowo czuje się źle, jest zmęczony emocjonalnie, psychicznie i fizycznie. Ma on poczucie beznadziejności i niechęci do pracy, a nawet do życia. Stan taki nie pojawia się nagle, postępuje stopniowo od prawidłowych, pożądanых zachowań, do nieprawidłowych. Stanowi jednocześnie poważne niebezpieczeństwo dla działalności współczesnej szkoły, wpływając destrukcyjnie na rozwój wychowanków. W stanie wypalenia zawodowego szeroko rozumiana działalność nauczycielska może być nie tylko utrudniona i mniej efektywna, ale wręcz niemożliwa (Piotrowska, 2006, s. 19).

Wypalenie zawodowe ma negatywne skutki zarówno dla jednostki, jak i całego społeczeństwa (Dzierzgowska, 2007). Nauczyciel, który żyje w stanie stałego wyczerpania, ma gorszy kontakt z uczniami i niski poziom satysfakcji zawodowej. Pełny zespół wypalenia zawodowego nauczycieli dotyka zatem uczniów, powodując ogromne straty społeczne. Przekazują oni mniejszy zasób wiedzy, udzielają mniej pochwał i rzadziej akceptują wysuwane przez uczniów pomysły. Od kondycji psychofizycznej nauczyciela zależy często aktywizowanie dzieci i młodzieży do działań związanych z poznawaniem rzeczywistości, w tym również siebie i wykorzystywaniem w swoim życiu wiedzy oraz niezbędnych umiejętności. Wypalony zawodowo nauczyciel jest w swoich działaniach mniej skuteczny lub w ogóle nieskuteczny. Osoba taka, kierując się rutyną unika indywidualnego podejścia do ucznia, ignoruje potrzeby innych w przekonaniu, że jej możliwości działania są niewspółmierne do realiów pracy.

Niestety, konsekwencje wypalenia jakie ponoszą dotknięci nim nauczyciele nie odnoszą się tylko do wykonywanego zawodu, ale ich zasięg obejmuje też inne sfery życia. Szczególnie brutalnie wkracza w życie rodzinne, stając się przyczyną wielu konfliktów. Wraz z narastającym syndromem wielu nauczycieli ucieka w chorobę lub kryje swoje problemy i frustracje w różnorodnych nałogach.

Skutki wypalania się są przykre i niezwykle kosztowne zarówno z punktu widzenia jednostki, jak i społeczeństwa. Jednak należy stwierdzić, że wypaleniu zawodowemu można przeciwdziałać lub ograniczyć częstość jego występowania, badając jego przyczyny w celu zdiagnozowania sytuacji zawodowej nauczyciela, co pozwoli zapobiegać zmęczeniu i poczuciu własnej zawodowej nieefektywności.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

BAK K., DYLAĞ A., GLANDA D. i in. (2004), *Człowiek i psychologia*, Bielsko-Biała: Wydawnictwo Park.

FENGLER J. (2000), *Pomaganie mężczy. Wypalenie w pracy zawodowej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

FONTANA D. (1998), *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

MASLACH CH., LEITER M.P. (2011), *Prawda o wypaleniu zawodowym: co zrobić ze stresem w organizacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

OGIŃSKA-BULIK N. (2006), *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych*, Warszawa: Difin.

SĘK H. (2007), *Wypalenie zawodowe – przyczyny i zapobieganie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

SZMAGALSKI J. (2004), *Stres i wypalenie zawodowe pracowników socjalnych*, Warszawa: Instytut Rozwoju Służb Społecznych.

TERELAK J.F. (2005), *Psychologia organizacji i zarządzania*, Warszawa: Difin.

Artykuły w pracach zbiorowych

GÓRSKA I. (2004), *Nauczyciel wobec agresji w szkole – radzenie sobie ze stresem i obciążeniem psychicznym w kontekście syndromu wypalenia zawodowego*, [w:] A. Rejzner (red.), *Agresja w szkole – spojrzenie wieloaspektowe*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, s. 81–109.

KWIATKOWSKI S.M. (2008), *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 27–30.

MASLACH CH. (2007), *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny i zapobieganie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 13–31.

MUCHACKA B., SZYMAŃSKI M. (2008), *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 41–47.

PERZ K. (2007), *Agresja jako reakcja na stres u nauczycieli zagrożonych wypaleniem zawodowym*, [w:] I. Pufal-Struzik (red.), *Agresja i przemoc w szkole*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, s. 88–95.

PINES A. M. (2007), *Wypalenie w perspektywie egzystencjalnej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny i zapobieganie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 32–57.

SZMYD K., UBERMAN M. (2008), *Nauczyciel w obliczu edukacyjnych dylematów ponowoczesności*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 31–36.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

DZIERZGOWSKA I. (2007), *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, „Dyrektor Szkoły” nr 3, s. I–VIII.

GOLIŃSKA L., ŚWIĘTOCHOWSKI W. (1998), *Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza” nr 5, s. 385–398.

KIJOWSKA I. (2004), *Wypalenie zawodowe w percepcji nauczycieli*, „Gestalt” nr 1, s. 42–47.

PIOTROWSKA M. (2006), *Konieczne jest społeczne wsparcie*, „Nowa Szkoła” nr 2, s. 18–25.

TUCHOLSKA S. (1999), *Stres zawodowy u nauczycieli. Poziom nasilenia i symptomy*, „Psychologia Wychowawcza” nr 3, s. 227–237.

ZAWADOWSKA J. (2007), *Wypalenie zawodowe – mit czy realny problem?*, „Dyrektor Szkoły” nr 4, s. 9–10.

Eugenia Karcz-Taranowicz, doktor habilitowana, profesor UO
Uniwersytet Opolski
e-mail: ekarcz@op.pl

Dolegliwości bólowe narządu ruchu w pracy nauczyciela

PAIN LOCOMOTOR IN TEACHERS'S WORK

Summary

Modern civilization constantly opposes the nature, of what the consequences, in the form of various ailments and diseases become a social problem. Musculoskeletal ailments, especially back pain, in its various sections are the most common diseases in the teacher's work. The causes of these problems are many and can grow for many years. The main ones are: stress, work sitting and lack of movement. Teachers' work forces you to work at the computer, which is undoubtedly burdensome for the spine. Back pain affects the whole body, man can not move freely, which contributes physical and interferes disactivity with daily life.

Keywords: organ of exercise, stress

Jedną z przyczyn uszczerbku na zdrowiu w pracy nauczyciela jest niewłaściwa postawa doprowadzająca do wad w poszczególnych odcinkach kręgosłupa. Do najczęściej występujących wad postawy zalicza się: plecy wklęsłe, plecy okrągłe, plecy okrągło-wklęsłe, plecy płaskie oraz skoliozy.

Plecy okrągłe to wada zlokalizowana w piersiowym odcinku kręgosłupa. Charakteryzuje się nadmiernym wygięciem kręgosłupa ku tyłowi. Również istotna jest wielkość sąsiednich wygięć skierowanych w przeciwną stronę. Jeśli wygięcie to odnosi się do górnego, piersiowego odcinka kręgosłupa, to taką postać pleców okrągłych definiujemy jako „kifotyczną”. Kifoza totalna występuje, gdy cały kręgosłup wygięty jest do tyłu. Plecy okrągłe mogą być zarówno nabyte, jak i wrodzone. Nabyte plecy okrągłe mogą powstać wskutek takich chorób, jak: gruźlica, krzywica, zeszywniające zapalenie stawów kręgosłupa, choroba Scheuermanna. Częstym powikłaniem powstawania pleców okrągłych jest dystonia mięśniowa, innymi słowy zaburzenie równowagi napięć mięśniowych mięśni grzbietu. Dysfunkcje te mogą być efektem przeciążenia pracą statyczną mięśni prostowników grzbietu, podczas niewłaściwej pozycji w czasie pracy (Kasperczyk, 2004, s. 72).

Plecy okrągłe powodują rozciągnięcie więzadeł i mięśni zlokalizowanych po stronie grzbietowej. Więzadła po przedniej stronie kręgosłupa ulegają skróceniu. To samo dotyczy mięśni klatki piersiowej oraz brzucha. Z biegiem czasu przyplaszczeniu mogą też ulec od przodu trzony kręgów. Tym zmianom towarzyszy spłaszczenie

klatki piersiowej oraz wysunięcie barków do przodu i zmniejszenie przodopochylenia miednicy, co pociąga za sobą delikatne ugięcie kolan. Pochylenie kręgow ku przodowi jest przyczyną skośnego ustawienia żeber, przez co zmniejsza się zakres oddechowych ruchów. Zmiany ułożenia barków, ukształtowania klatki piersiowej, a także przebiegu żeber tworzą łącznie przyczynę upośledzenia mechaniki oddychania oraz wentylacji płuc (Nowotny, Salicz, 1998, s. 154).

Plecy wklęsłe to istota dysfunkcji polegająca na pogłębieniu lordozy lędźwiowej. W prawidłowych warunkach lędźwiowy odcinek kręgosłupa ukształtowany jest w postaci wygięcia ku przodowi. Ukształtowanie oraz jej wielkość są zmienne, uwarunkowane szeregiem czynników, takich jak: typ somatyczny, wiek, ustawienie miednicy, napięcie i długość mięśni stabilizujących stawy biodrowe. Plecy wklęsłe mogą być nabyte lub wrodzone, będące skutkiem dystonii mięśniowej.

Plecy okrągło-wklęsłe charakteryzuje powiększenie kifozy piersiowej i pogłębienie lordozy lędźwiowej. Rodzaj tej wady stanowi połączenie cech hiperkifozy piersiowej i hiperlordozy lędźwiowej pod względem przyczyn, jak i skutków. Plecy okrągło-wklęsłe mogą rozwijać się od urodzenia, co zdarza się raczej u osób z uogólnioną wiotkością. Zwykle jednak wada taka jest wyrazem kompensacji. Początkowo bowiem mogą występować tylko plecy okrągłe lub wklęsłe, a w miarę upływu czasu może dojść do odpowiednich zmian kompensacyjnych w wyżej lub niżej położonym odcinku ciała (Wilczyński, 2005, s. 34).

Plecy płaskie charakteryzują się na odmiannę zmniejszeniem wszystkich fizjologicznych krzywizn kręgosłupa. Wada ta rozwija się zwykle jako stosunek niewykształcenia prawidłowego przodopochylenia miednicy. Ten rodzaj dysfunkcji można zaobserwować dość często u osób o słabej muskulaturze, gdyż udział układu mięśniowego w tych przypadkach w równoważeniu segmentów ciała jest znikomy. To równoważenie występuje więc w sposób bierny – na linii: spłycenie lordozy lędźwiowej, zmniejszenie przodopochylenia miednicy, spłaszczenie kifozy piersiowej (Nowotny, Salicz, 1998, s. 75).

Boczne skrzywienie kręgosłupa – skolioza – oznacza wszelkie odchylenie od osi mechanicznej kręgosłupa od anatomicznej osi, zwłaszcza w bocznym kierunku.

Praca biurowa wymaga pracy statycznej mięśni, która utrzymuje postawę ciała, natomiast brakuje znacznej aktywności ruchowej – czyli ruchu obciążającego na przemian daną grupę mięśniową oraz antagonistę danego mięśnia. W pracy siedzącej jest niewiele naturalnej pracy mięśni. Mimo że pozycja siedząca nie wydaje się męcząca, jednak w dużym stopniu zwiększa ciśnienie w kręgach lędźwiowych. Pozbawienie wysiłku fizycznego jest wynikiem zaburzenia substancji odżywczych w krążeniu. Aktywność ruchowa pozwala zapobiec dolegliwościom nabytym podczas długiego trwania w pozycji siedzącej. Bardzo istotne jest wykonywanie codziennych ćwiczeń, szczególnie tych, które angażują mięśnie kręgosłupa i brzucha. Wzmacniają one dolny odcinek kręgosłupa, w wyniku czego można zapobiec pojawieniu się bólu (Voll, 2003, s. 45).

Prawidłowo dobrany ruch przeciwdziała bólom kręgosłupa. Posiada zdolność oddziaływania na wszelkie narządy całego organizmu, a przede wszystkim narządy ru-

chu. Poprawia kondycję, mobilizuje, łagodzi napięcie psychiczne oraz fizyczne. Ruch mianuje się jedną z metod przeciwdziałania chorobom kręgosłupa. Powinien być odpowiednio dobrany: w zależności od warunków życia, rodzaju pracy, wieku, stanu zdrowia i indywidualnych upodobań (Maszczak, 2007, s. 63). Wybór ruchu powinien wyrównywać indywidualne niedobory ruchowe w zależności od potrzeb danego osobnika, bowiem u każdego zachodzi potrzeba tworzenia jednostkowego modelu aktywności ruchowej. Aktywność ruchowa koryguje i zapobiega powstawaniu wad postawy. Ruch wzmacnia oraz stabilizuje stawy. Z powodu poprawy struktury umięśnienia oraz treningu organizm lepiej przystosowuje się do wysiłku, różnych obciążeń oraz wydatkuje ekonomiczniej energię.

Pośród licznych chorób współczesnej cywilizacji dość często pojawiają się różnego rodzaju bóle kręgosłupa, których przyczyną jest nadmierne naciskanie wzajemnych kręgów na siebie, powodując dyskopatię, ich spłaszczenie oraz inne dolegliwości. Mianowicie jedną z istotnych przyczyn tych przypadłości są słabe mięśnie brzucha i grzbietu, ponieważ tryb życia jest mało aktywny, mięśnie tracą elastyczność i słabną. W rezultacie nie są one w stanie utrzymać kręgosłupa w prawidłowej pozycji, co prowadzi do różnych deformacji, zwłaszcza skrzywień bocznych. Kolejną przyczyną może być zła postawa ciała. Wszelkie ułożenie sylwetki, które wymusza zmianę naturalnych krzywizn, wywołuje również niesprzyjające zmiany w różnych współdziałających mięśniach. Zbyt długie przesiadywanie w pozycji przygarbionej jest przyczyną obkurczania się mięśni klatki piersiowej i zarazem rozciągania mięśni dolnej części pleców. Z upływem czasu utrwalają się te odkształcenia, czego efektem są obkurczone mięśnie klatki piersiowej, które pociągają za sobą kręgosłup, co skutkuje jego nadmiernym wygięciem ku przodowi.

Drugą z przyczyn dolegliwości bólowych w pracy nauczyciela jest stres. Wyróżnia się wiele czynników go wywołujących, w tym te mające związek ze środowiskiem pracy, takie jak:

- pośpiech,
- rutyna pracy,
- hałas,
- wieloznaczność roli,
- konflikt roli,
- przeciążenie roli,
- złe relacje z podwładnymi,
- złe relacje z przełożonymi,
- złe relacje między jednostką a grupą roboczą,
- niepewność przyszłości,
- brak szerzenia wiedzy,
- niezadowolenie z kariery (Terelak, 1995, s. 5).

Aleksander Perski opisuje osiem głównych strategii, które wykorzystujemy w trudnych dla nas sytuacjach:

- konfrontację („próbuję zmienić stanowisko decydujących”),

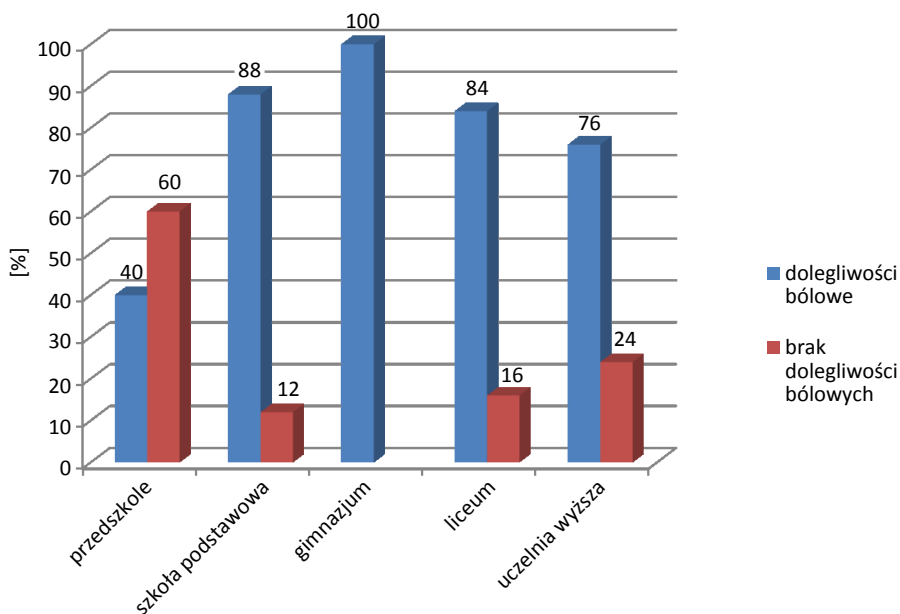
- dystansowanie się („próbuję zapomnieć o tym wszystkim”),
- opanowanie się („próbuję powstrzymać moje uczucia” – samokontrola),
- ponoszenie odpowiedzialności („to był mój błąd”),
- eskapizm („czekam na cud”),
- poszukiwanie wsparcia („proszę najbliższych o pomoc i radę”),
- planowane działanie („sporządzam plan i postępuję według niego tak długo, jak mogę”),
- pozytywne przewartościowanie sytuacji („doświadczenie to uczyniło mnie lepszym człowiekiem”) (Perski, 2004, s. 34–35).

Do najbardziej optymistycznych rozwiązań w trudnych sytuacjach należą trzy ostatnie. Warto podkreślić, że każdy organizm inaczej radzi sobie w stresie, dobierając do swojej osoby najbardziej racjonalne rozwiązanie. W momencie próby, która nie przynosi satysfakcjonującego rezultatu, organizm rozpoczyna proces biologicznej reakcji danego osobnika na stres. Zazwyczaj wtedy przybieramy jedną z dwóch postaw: walki albo wycofania się. Bodźce, które stawiają jednostce wymagania, wymuszają na niej reakcje stresowe, inaczej mobilizacyjne – nazywane stresorami. To także realne oraz subiektywne odczuwanie różnego rodzaju zagrożeń. Stresory dzielimy na fizyczne i psychiczne. Stresorem fizycznym może być uszkodzenie ciała, wysiłek fizyczny przekraczający możliwości jednostki, nadmierne uczucie gorąca lub zimna. Z kolei stresory psychiczne to doświadczenia psychologiczne, np.: konflikty międzyludzkie, traumatyczne przeżycia, brak akceptacji ze strony społeczeństwa.

Stresor oraz jego działania mogą być związane z miejscem pracy – mówimy wtedy o stresie zawodowym. Warto wspomnieć, że u ludzi aktywnych zawodowo często dochodzi do kumulacji różnego rodzaju napięć. Zazwyczaj są to stresy, które nie wpływają negatywnie na organizm człowieka i głównie działają mobilizująco.

Zawód nauczyciela zaliczany jest do szczególnie stresorodnych, ponieważ narażony jest na: nadmierną liczbę zadań do wykonania, pracę pod presją, ciągłe poczucie odpowiedzialności oraz czasami bezradność (Siek, 1989, s. 11–16).

Badania weryfikujące dolegliwości bólowe kręgosłupa i stres pojawiający się w zawodzie nauczyciela przeprowadzono w województwie opolskim na 125 nauczycielach pracujących w przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach, liceach i na uczelniach wyższych, korzystając z autorskiego kwestionariusza ankiety. Badania rozpoczęto od podjęcia próby uzyskania odpowiedzi na pytanie: czy u respondentów występują dolegliwości bólowe kręgosłupa? Wyniki ukazane na rycinie 1 jednoznacznie potwierdzają, że u wszystkich pedagogów, niezależnie od zatrudnienia, występują dolegliwości bólowe kręgosłupa.



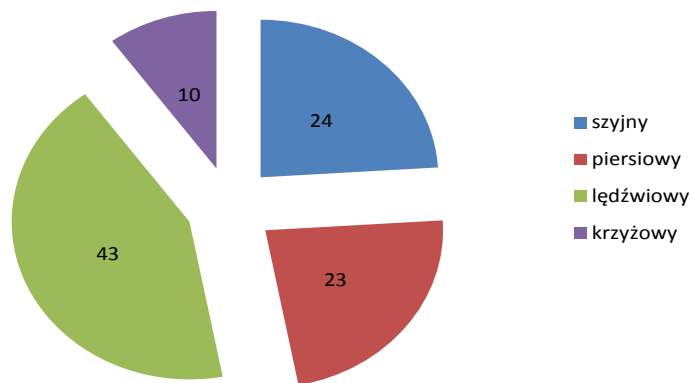
Źródło: Badania własne.

Rycina 1. Objawy dolegliwości bólowych kręgosłupa u badanych nauczycieli (w %)

Jak wskazują wyniki, najbardziej dolegliwości bólowe odczuwają nauczyciele gimnazjum (100%; N=25). Przyczyna zapewne tkwi w okresie adolescencji, który jest trudnym czasem dla samych go przechodzących, a praca z młodzieżą dorastającą wymaga ogromnej cierpliwości i odpowiedzialności. W mniejszym stopniu, ale również destrukcyjnym, występują dolegliwości bólowe kręgosłupa u nauczycieli szkół podstawowych (88%; N=22) i liceum (84%; N=21). Wyniki te – podobnie jak u pedagogów gimnazjum – są dowodem na trudności z jakimi borykają się nauczyciele w pracy z dziećmi i dorastającą młodzieżą. Nieco niższe wyniki widoczne są w grupie nauczycieli akademickich (76%; N=19). Są to wyniki warte przemyślenia, ponieważ praca naukowa wiąże się z olbrzymią ilością czasu przeznaczanego na pracę przy komputerze, jak i w prowadzeniu zajęć dydaktycznych. Przyczyn takiego stanu możemy doszukiwać się w nienormowanym czasie pracy, co zapewne wpływa na jego istotę. Nauczyciele akademicy nie muszą prowadzić zajęć w trybie zamkniętym, od dzwonka do dzwonka, mają większe możliwości modyfikacji czasu pracy, jak i trzymania się wymuszonych pozycji postawy kręgosłupa. Istotne jest również zwrócenie uwagi na nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach, którzy jako jedyni z badanych grup w najmniejszym stopniu obciążeni są dysfunkcjami narządu ruchu (40%; N=10). Przypuszcza się, że praca z dziećmi od 3 do 6 lat wymaga prowadzenia różnorodnych zajęć, w tym szczególnie ruchowych, które wpływają na prawidłowy rozwój dzieci,

jak i zmuszają do aktywności ruchowej nauczycieli. Można zatem przypuszczać, że wybór metod pracy jest bardzo istotny dla narządu ruchu pedagogów. Wprowadzając metody ruchowe do pracy na każdym etapie edukacji, przyczyniamy się do poprawy własnego zdrowia i samopoczucia.

Podjęto również próbę sprawdzenia w jakich odcinkach kręgosłupa występują dolegliwości bólowe u badanych nauczycieli. Wyniki zawarte na rycinie 2 wskazują, że najczęściej dolegliwości te dotyczą odcinka lędźwiowego (43%; N=54), a następnie szyjnego (24%; N=30) i piersiowego (23%; N=29). Jak wynika z badań – praca wymagająca pozycji siedzącej i przy komputerze ogranicza funkcjonalność odcinka lędźwiowego przez wymuszoną pozycję, a w konsekwencji wpływa na obciążenie odcinka piersiowego i szyjnego. Przypuszczalnie również stres związany z pracą dodatkowo obciąża stawy odcinka piersiowego i szyjnego.

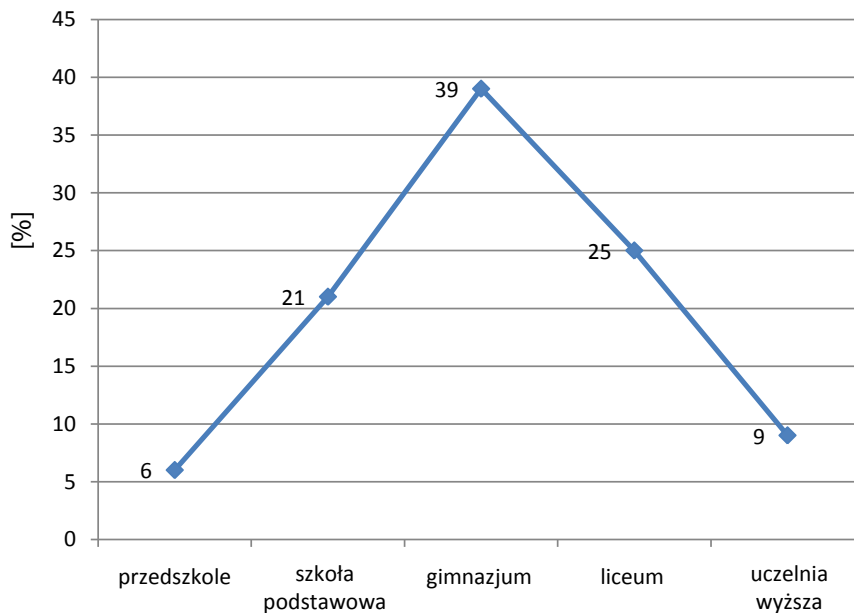


Źródło: Badania własne.

Rycina 2. Występowanie dolegliwości bólowych u badanych nauczycieli w danych odcinkach kręgosłupa (w %)

W dalszych badaniach podjęto próbę sprawdzenia, czy u nauczycieli występuje stres związany z pracą – co jak już udowodniono wpływa niebagatelnie na funkcjonalność narządu ruchu. Wyniki zawarte na rycinie 3 jednoznacznie pokazują, że u każdego nauczyciela, bez względu na zatrudnienie, stres jest codziennym czynnikiem związanym z pracą, przy czym najniższy jego odsetek występuje u nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach (6%; N=8), co jest zrozumiałe, ponieważ dzieci w wieku 4–6 lat są bardzo pozytywnie nastawione do pracy nauczyciela – okazują mu wdzięczność i szacunek. Takie podejście przedszkolaków nie wprowadza stresorów. Z kolei w najtrudniejszej sytuacji są nauczyciele zatrudnieni w gimnazjach (39%;

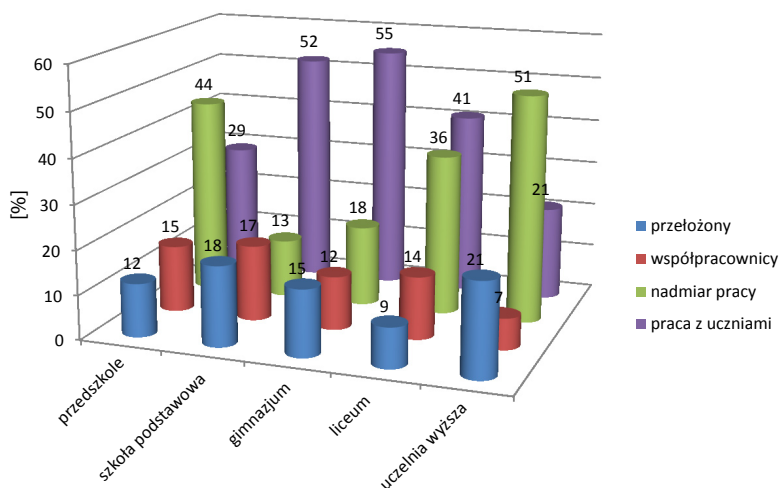
N=49), gdzie młodzież jest w trakcie tzw. burzy hormonalnej i praca z nimi to trudne i stresujące zadanie. Następnie dosyć wysoko uplasowali się nauczyciele liceum (25%; N=31) i szkoły podstawowej (21%; N=26), co również świadczy, że ich praca wymaga poświęcenia własnych, odbierających zdrowie – emocji. Niewątpliwie jest zaskakujące to, że u nauczycieli akademickich (9%; N=11) poziom stresu jest również na niskim poziomie, podobnie jak u nauczycieli przedszkoli, co przypuszczalnie związane jest z dorosłością i odpowiedzialnością studentów.



Źródło: Badania własne.

Rycina 3. Stres u badanych nauczycieli związany z pracą

Sprawdzono również jakie czynniki wprowadzają nauczycieli w stan stresu. Wyniki zawarte na rycinie 4 dają konkretne odpowiedzi, mówiące że największym stresorem jest praca z uczniami, szczególnie w szkole podstawowej (52%), gimnazjum (55%) i liceum (41%), nieco mniejszy występuje w przedszkolu (29%) i wśród nauczycieli akademickich (21%). Dane te potwierdzają poprzednie badanie i nasuwają wniosek, że praca nauczyciela z uczniami – niezależnie od instytucji nauczania – jest narażona na znaczny stres, co doprowadza do obciążenia pracy układu szkieletowo-mięśniowego, a tym samym do pojawienia się zagrożenia dysfunkcjami narządu ruchu.



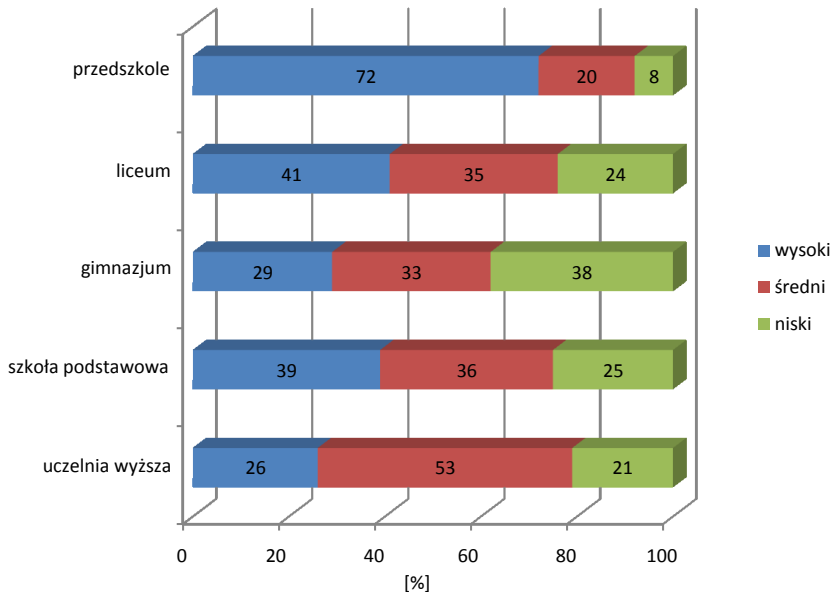
Źródło: Badania własne.

Rycina 4. Czynniki wywołujące stres w pracy u badanych nauczycieli (w %)

Następną przyczyną, doprowadzającą do pojawienia się destrukcyjnych emocji w pracy nauczyciela, jest nadmiar pracy. Przy czym najbardziej jest on widoczny u nauczycieli akademickich (51%), nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach (44%) i liceum (36%). Nieco niższy wynik zaobserwowano w gimnazjum (18%) i szkole podstawowej (13%). Zatem dwa główne stresory w pracy wychowawców przyczyniające się do dolegliwości kręgosłupa to praca z uczniami i nadmiar pracy. Również zwerifikowano, czy przełożeni i współpracownicy są przyczyną stresu w pracy nauczyciela – wyniki są o wiele niższe od poprzednich dwóch stresorów i można przypuszczać, że należą do rzadkości.

Prowadząc badania sprawdzające dolegliwości bólowe kręgosłupa, nie ominięto również weryfikacji poziomu aktywności ruchowej nauczycieli. Poproszono respondentów o ocenę własnej aktywności ruchowej, zaznaczając, że przez aktywność ruchową rozumiemy ćwiczenia ruchowe (np. jazda na rowerze trwająca przynajmniej 30 min). Rycina 5 pokazuje, że wysoki poziom aktywności ruchowej występuje u nauczycieli przedszkolnych (72%), zaś w pozostałych badanych grupach wyniki są na podobnym poziomie, aczkolwiek najniższy u nauczycieli akademickich (26%). Z kolei najwyższy poziom średni plasuje się u pracowników naukowych (53%), a najmniejszy jego wynik – u przedszkolank (20%). W pozostałych grupach jest na podobnym poziomie. Natomiast poziom niski reprezentują głównie nauczyciele gimnazjum (38%). Najmniejszą wartość tego poziomu zanotowano u nauczycieli przedszkolnych (8%). W pozostałych grupach badanych jest on na podobnym poziomie. Zatem można uznać, że nauczyciele przedszkoli i szkół wyższych zdają sobie sprawę, jak ważna jest aktywność ruchowa w ich pracy, która pomaga rozładować przeciążenia

fizyczne i stres. Mniej optymistyczne natomiast jest to, że nauczyciele szkół podstawowych, gimnazjum i liceum nie zdają sobie sprawy z ważności dla ich zdrowia ruchu w wykonywanym zawodzie. Jak ukazują wyniki, nauczyciele tych grup są najbardziej narażeni na niekorzystne działania powodujące dysfunkcjonalność ruchową, a i brak aktywności może być konsekwencją choroby i niepełnosprawności ruchowej.



Źródło: Badania własne.

Rycina 5. Poziomy aktywności ruchowej badanych nauczycieli (w %)

Na zakończenie zadano pytanie – czy nauczyciele korzystają z jakichkolwiek form rehabilitacji narządu ruchu i pomocy psychologa? Odpowiedzi na owo pytanie dały możliwość przyjrzenia się posiadanej wiedzy przez środowisko pedagogiczne z zakresu możliwych form pomocy przy występujących dolegliwościach bólowych kręgosłupa, jak i przewlekłego stresu. Wyniki są zaskakujące, gdyż prawie w każdej z badanych grup nauczycieli odsetek osób szukających pomocy w rehabilitacji jest niewielki i nie przewyższa on 5%. Natomiast leczenie i techniki odreagowywania stresu plasują się na niskim poziomie (od 3 do 6%). Można zatem wnioskować, że wskazana jest edukacja dla nauczycieli z zakresu korzystania z form zapobiegających zniszczeniu ich narządu ruchu. Niezależnie od rodzaju tej edukacji, może ona przynieść wiele korzyści, które wspomogą dobre samopoczucie i będą czynnikiem wpływającym na poprawę jakości pracy nauczycieli.

Wnioski z przeprowadzonych badań nie należą do pozytywnych ani optymistycznych. Praca nauczyciela, która zawiera tak wiele wartości, przyczynia się do destrukcji fizycznej i psychicznej. Pedagodzy powinni uświadomić sobie bardzo istotną rzecz – funkcjonalność narządu ruchu jest ważnym atutem wartości i zadowolenia z wykonywanego zawodu. Właściwe, systematyczne ćwiczenia likwidują bolesne napięcia mięśni, wzmacniając je, a także są przyczyną długoletniej aktywnej pracy.

Stres w pracy czasem bywa motorem do działania, lecz przewlekły jest niebezpieczny i groźny. Stresu w pracy pedagogicznej nie można wykluczyć, ale należy uczyć się technik, które go minimalizują i nie doprowadzają do wypalenia zawodowego – jednej z przyczyn zużycia możliwości organizmu. Każdy z pracowników dydaktycznych, niezależnie od szczebla edukacji, musi odpowiedzieć sobie na pytanie – czy jestem w stanie pracować do emerytury w harmonii ciała i umysłu? Odpowiedź wydaje się oczywista i powinna być wiodącym mottem w pracy każdego nauczyciela.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

KASPERCZYK T. (2004), *Wady postawy ciała diagnostyka i leczenie*, Kraków: Wydawnictwo Kasper.

MASZCZAK T. (2007), *Edukacja fizyczna w nowej szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego.

NOWOTNY J., SALICZ E. (1998), *Niektóre zaburzenia statyki ciała i ich korekcja*, Katowice: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego.

PERSKI A. (2004), *Poradnik na czas przelomu*, Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.

SIEK S. (1989), *Walka ze stresem*, Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.

TERELAK J.F. (1995), *Stres psychologiczny*, Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.

VOLL B. (2003), *Zespół myszy komputerowej*, Wrocław: Wydawnictwo Amber.

WILCZYŃSKI J. (2005), *Korekcja wad postawy człowieka*, Starachowice: Wydawnictwo Anthropos.

Jarosław Czepczarz, doktor

Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

e-mail: jczepczarz@tlen.pl

Część II

Uczeń

BIBIÁNA HLEBOVÁ

Stratégie rozvíjania komunikačnej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v podmienkach inklúzie

COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT STRATEGIES OF THE PUPILS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY IN TERM OF INCLUSION

Summary

Author of the paper deals with an issue of communicative competence development in the pupils with mild intellectual disability educated in inclusive settings in standard classrooms of mainstream elementary schools in Slovakia. The attention is focused on the creation of inclusive-educational concept at the Slovak language and literature lessons while respecting concrete educational strategies for communicative competence development in the pupils with intellectual disability that might become an outcome also for a teacher when developing individualized educational program.

Keywords: inclusive education, communicative competence, educational strategies, a pupil with mild intellectual disability, primary education

Edukácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (v našom prípade so zameraním na žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia) v podmienkach školskej integrácie/inklúzie na základných školách na Slovensku aj napriek jej legislatívnemu ukotveniu v školských dokumentoch neustále naráža na nedostatky v oblasti manažmentu školy, profesijnej prípravy pedagógov, v zabezpečení špecifických materiálnych podmienok pre týchto žiakov, ako aj v spolupráci školy s rodinou.

V tejto súvislosti v príspevku budeme vychádzať predovšetkým z otázky: „Či je pedagóg na základnej škole pripravený na integrované/inkluzívne vzdelávanie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v primárnom vzdelávaní, teda v období ich mladšieho školského veku, ktoré považujeme za kľúčové obdobie v rámci osvojovania si prostriedkov verbálneho ústneho a písomného vyjadrovania sa, ako aj foriem neverbálnej komunikácie?“. Našu úvahu potvrdzuje aj M. Vítková (2004), podľa ktorej predpokladom funkčnej individuálnej integrácie žiakov s mentálnym postihnutím

na základnej škole je vysoká úroveň profesionálnych schopností pedagógov v didaktickej, diagnostickej a komunikačnej oblasti.

Východisko inkluzívnej pedagogiky ako novej filozofie edukačného konceptu podľa V. Lechtu (2010, s. 28–30) pramení v diferenciacii dvoch edukačných konceptov – *integrácia a inklúzia*. Koncept *integrácie* (v zhode s Farrelom, Ainscowom, 2002) je vo svete charakteristický pre 80. roky 20. storočia, pre *inklúziu* sú charakteristické 90. roky 20. storočia, najmä začiatok 21. storočia (ako prvý tento pojem použil Theunissen v r. 1998 pri analýze špeciálnej pedagogiky v USA). Iní autori (napr. Platte a kol., 2006) spájajú východiská inkluzívnej pedagogiky so známou *Deklaráciou* zo Salamanky (z r. 1994), kde sa na konferencii UNESCO začalo zdôrazňovať, že v edukačnom procese nemá byť v popredí otázka predpokladov dieťaťa pre dochádzku do bežnej školy, ale otázky súvisiace s pedagogickým, organizačným a kultúrnym potenciálom školy.

Podľa V. Lechtu (2010, s. 29) by sa v rámci inkluzívneho edukačného konceptu žiaci nemali deliť na dve skupiny (tí, ktorí majú alebo nemajú špeciálne potreby), ale mali by tvoriť jedinú heterogénnu skupinu žiakov, ktorí v nej majú rozličné individuálne potreby. (Autor to zjednodušene formuloval takto: *pri integrácii* ide o väčšie prispôsobenie sa dieťaťa škole, *pri inklúzii* ide o prispôsobenie edukačného prostredia deťom). V tejto súvislosti V. Lechta (2010, s. 29) definuje pojem inkluzívna pedagogika ako odbor pedagogiky, ktorý „sa zaoberá možnosťami inkluzívnej edukácie detí s postihnutím, narušením a ohrozením v podmienkach bežných škôl a školských zariadení“.

Z uvedeného vyplýva, že inkluzívna pedagogika sa zaoberá možnosťami optimálnej edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, pričom by mala vychádzať z poznatkov všeobecnej i špeciálnej pedagogiky s cieľom obohatenia všetkých žiakov. V tomto zmysle J. Havel (2013, s. 53–54) poukazuje aj na predmet inkluzívnej pedagogiky – „nájsť všeobecne platné zákonitosti ľudského vývoja a učenia a poukázať na podmienky podporujúce vývoj a učenie a umožňujúce rozvoj potenciálnych síl, ktoré sú dané každému človeku“. Podľa autora s tým súvisí aj pojem inkluzívna didaktika, ktorej cieľom je ukázať, ako je možné tieto podmienky uskutočniť v inkluzívnej škole na úrovni *plánovania, realizácie a reflexie* v procese edukácie a s dôrazom na kľúčové (životné) kompetencie u všetkých žiakov s tým, že na ich dosiahnutie uplatňujú učitelia *stratégie „šité na mieru“ konkrétnym jedincom*. Filozofickým východiskom konceptu inkluzívnej didaktiky by malo byť rešpektovanie a napĺňovanie potrieb všetkých žiakov, a preto vedieť ponúknuť im adekvátne vyučovanie bez ohľadu na ich individuálne rozdiely, na druh ich špeciálnych potrieb alebo na aktuálne výkony v učení (Leeber, 2006). G. Feuser (1995) v tejto súvislosti zdôrazňuje význam procesov učenia pre rozvoj žiaka a jeho kompetencií, ktoré považuje za dôležitejšie než samotné získavanie vedomostí.

V súlade s inováciou výchovno-vzdelávacieho systému v zmysle humanistickej výchovy a komplexného rozvoja osobnosti všetkých žiakov (2015) v primárnom vzdelávaní na základnej škole by malo vyučovanie materinského (slovenského) jazyka a literatúry vychádzať z komunikačno-poznávacieho, špirálovitého a postupného

princípu, prebiehať systematicky, od analýzy k syntéze a zovšeobecneniu preberaného javu s postupným pribúdaním nových poznatkov, ktoré by sa mali postupne rozširovať, prehĺbovať a viesť k postupnému rozvíjaniu komunikačnej kompetencie žiakov. Východiskom interpretácie komunikačnej kompetencie je pojem komunikačné vyučovanie, známy z didaktiky vyučovania cudzích jazykov, ktorý zaviedol J. Mistrík (1990, s. 4) a rozumie ním také vyučovanie materinského jazyka, ktoré rozvíja schopnosť žiaka pohotovo používať lingválne i paralingválne výrazové prostriedky v dialogických komunikátoch i monologických komunikátoch v závislosti od všetkých vektorov komunikácie. Požiadavka komunikačného vyučovania materinského jazyka vychádza z pragmalinguistiky (teória rečového pôsobenia), ktorá sústredila svoju pozornosť na reálneho užívateľa jazyka a zaviedla pojem komunikačná kompetencia, ktorý sa podľa J. Dolníka (1999, s. 153) vzťahuje na schopnosť používateľa jazyka používať jazykové prostriedky v danej komunikačnej situácii a ktorý súčasne zahŕňa schopnosť identifikovať, ktoré sociálne a lingvistické vedomosti sú v danej situácii relevantné. Cieľom komunikačného vyučovania materinského jazyka by teda malo byť rozvíjanie komunikačnej kompetencie žiaka – jeho schopnosti funkčne používať jazyk v rozličných komunikačných situáciách s využívaním verbálnych i nonverbálnych výrazových prostriedkov.

Podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím ISCED 1 – primárne vzdelávanie (2009) je prvoradým vyučovacím predmetom slovenský jazyk a literatúra, ktorý pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia zodpovedá vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia a realizuje sa v týchto zložkách predmetu:

– **rozvíjanie komunikačných schopností** – pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v prípravnom ročníku, ktorého cieľom je „vytvorenie, resp. rozvíjanie komunikačných schopností s atribútmi prostriedku vyjadrovania potrieb, nadväzovania kontaktov, ako aj výmeny informácií ... vyjadrovanie vlastných emocionálnych stavov a ich spoznávanie zo správania iných ľudí“;

– **rozvíjanie grafomotorických zručností** – pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v prípravnom ročníku, ktorého cieľom je „nadobudnúť prvé skúsenosti v používaní písacieho nástroja, rozvíjať jemnú motoriku, vypestovať správny návyk držania písacích potrieb, viesť žiaka k správnej pozícii tela pri písaní“;

– **slovenský jazyk a literatúra** – pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v primárnom vzdelávaní (jazyková komunikácia, komunikácia a sloh, čítanie a literatúra), ktorého cieľom je „naučiť žiakov jednoducho a zrozumiteľne sa vyjadrovať ústnou a písomnou formou spisovného jazyka, utvoriť u všetkých žiakov návyk správneho hlasného čítania, naučiť ich rozumieť prečítanému textu, u väčšiny žiakov vychovať čitateľov a poslucháčov s kladným vzťahom k literatúre“.

Z uvedeného vyplýva, že cieľové zameranie predmetu slovenský jazyk a literatúra v edukácii žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v primárnom vzdelávaní je sústredené na poznanie a praktické zvládnutie základných zákonitostí materinského (slovenského) jazyka a na kultivovanie ich verbálnej i nonverbálnej komunikácie s ostatnými ľuďmi.

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie (2008) je vyučovanie predmetu slovenský jazyk a literatúra tiež súčasťou vzdelávacej oblasti *jazyk a komunikácia* a realizuje sa v týchto zložkách predmetu – *jazykové vyučovanie, slohová výchova, čítanie a literárna výchova* v zmysle plnenia obsahových a výkonových štandardov, komunikačných cieľov a kľúčových pojmov, ako aj v rámci *prierezových tém (osobnostný a sociálny rozvoj, výchova k manželstvu a rodičovstvu, environmentálna výchova, mediálna výchova, multikultúrna výchova, regionálna výchova a ľudová kultúra, dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke, ochrana života a zdravia)*. Súčasne sa v ňom legislatívne vymedzujú podmienky edukácie žiakov aj so zdravotným i sociálnym znevýhodnením v bežných triedach základných škôl (integrované/inkluzívne vzdelávanie).

V Štátnom vzdelávacom programe predmetu slovenský jazyk a literatúra (vzdelávacia oblasť jazyk a komunikácia) v prílohe ISCED 1 (2011) sa uvádza, že vyučovanie materinského (slovenského) jazyka a literatúry v primárnom vzdelávaní sa sústreďuje na rozvíjanie poznávacích a rečových kompetencií (percepčno-motorické zručnosti; pamäťové, klasifikačné a aplikačné zručnosti; analytické zručnosti; tvorivé zručnosti; verejná prezentácia textu, verejný prejav; informačné zručnosti; komunikačné zručnosti – *adekvátne komunikovať s prihliadnutím na komunikačnú situáciu, vyjadrovať sa neverbálne a reagovať na neverbálnu komunikáciu, naučiť žiaka verejne sa prezentovať a obhájiť si vlastný názor*).

V inkluzívnej edukácii žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa od učiteľa vyžaduje preferovať také výučbové stratégie, ktoré rešpektujú *princíp individualizácie a diferenciacie žiakov*, tzn., že každý žiak má možnosť rozvíjať sa svojím vlastným tempom (individuálne) od jednej úrovne svojich kompetencií k ďalšej najbližšej vyššej úrovni, a to formou vnútornej diferenciacie učebnej činnosti (Vališková, Kasíková, 2010). J. Havel (2013, s. 62) v rámci plánovania, realizácie výučby a hodnotenia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach školskej integrácie/inklúzie a z hľadiska uplatnenia princípu individualizácie a diferenciacie žiakov odporúča uplatňovať napr. tieto výučbové stratégie, ktoré obsahujú rozmanitú náročnosť učebných úloh (obsahový a cieľový aspekt); rôznorodosť aktivít vo výučbe; rozmanitosť didaktických materiálov (vzhľadom na záujmy žiakov, stupne rozvoja a motivácie žiakov); individualizáciu časových možností (individuálne tempo, schopnosť koncentrácie); ponuku aktivít v zhode s učebnými preferenciami žiakov, organizáciu výučby v súvislosti s diferenciaciou (skupinové vyučovanie, individuálne projekty, tímová spolupráca s pomocou asistenta učiteľa a pod.).

Preto pri tvorbe inkluzívno-edukačného konceptu na rozvíjanie komunikačnej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia by sme mali vychádzať z požiadavky vytvorenia optimálneho edukačného procesu a jeho činiteľov (pedagóg – učivo – žiak), čiže z profesijnej a metodologickej prípravy pedagóga (v spolupráci so špeciálnym pedagógom), z navodenia efektívnej motivácie k učeniu sa na vyučovacej hodine a pozitívnej emocionálnej klímy, zo schopnosti pedagóga usmerňovať a aktivizovať kognitívne funkcie žiakov v procese ich učenia, ako aj z výberu

vhodnej formy kooperatívneho vyučovania v rámci rozvíjania komunikačnej kompetencie nielen integrovaných žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia prostredníctvom stimulácie ich komunikačných zručností (v hovorenej a písanej forme), u ktorých sa v dôsledku mentálneho postihnutia vyskytujú odchýlky od normy v reči, deficity v kognitívnych funkciách (vnímanie, predstavivosť, myslenie, pamäť, pozornosť, motorické schopnosti), v nonkognitívnych funkciách (špecifické emocionálne prejavy), ale aj intaktných žiakov.

U žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia patologické procesy postihujú kôrovú činnosť mozgu v rozumovej oblasti, ktorej zodpovedá aj vývoj reči a rečových schopností, čiže mozgové funkcie zabezpečujúce osvojovanie si symbolických systémov hovorenej a písanej reči (fatické), matematiky (kalkulické), hudby (muzické), tiež kinestetických foriem dorozumievania (mimiky a gestikulácie) a ich využívania v komunikácii (podrobnejšie Košč, 1987). Podľa V. Lechtu (1990, 2002) a E. Zezulkovej (2014) je u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia celkový neuropsychický vývoj oneskorený, obmedzený a v dôsledku toho realizácia rozvíjania ich komunikačnej kompetencie musí prebiehať v súlade so spontánnym rozvojom ich vyjadrovania a na základe dôkladného poznania špecifických zvláštností rečového vývoja u týchto žiakov, čo V. Lechta (1990, 2002) prezentuje v nasledujúcom prehľade jazykových rovín:

– **foneticko-fonologická (zvuková) rovina** – reprezentovaná výslovnosťou (artikulačná a akustická realizácia hlások podľa jazykových noriem) a orientáciou vo zvukovej štruktúre slova – nedostatky u žiakov sa prejavujú v oblasti fonematickej diferenciacie; proces fixácie a automatizácie výslovnosti hlások je pomalý; pretrváva nesprávna výslovnosť hlások;

– **lexikálno-sémantická rovina** – vyjadruje úroveň a šírku slovnej zásoby, porozumenie sémantických vzťahov vo vetách a súvetiach, v ustálených slovných spojeniach, v prísloviach, porekadlách, metaforách a pod. – u žiakov je aktívna slovná zásoba chudobná, pojmy s väčšou obsahovou presnosťou sa vytvárajú s ťažkosťami a dlhodobo; nárast slovnej zásoby je pomalý s prevahou konkrétnych pojmov; žiaci nevládnu synonymiu, homonymiu, nechápu slovné hry a žarty; u žiakov prevláda tzv. situačná reč; dlhodobo používajú zvukové alebo vizuálne asociácie; s chybami alebo bez porozumenia reprodukovujú slová; s ťažkosťami si osvojujú písanú podobu reči;

– **morfologicko-syntaktická rovina** – súvisí so schopnosťou správne vystihnúť vetnú skladbu a jej štruktúru s použitím rôznych slovných druhov a ich ohýbania – u žiakov je výskyt slovných druhov obmedzený; pretrváva dysgramatizmus (používajú formy reči, ktoré dominujú u 3–4-ročných detí); pomaly sa u nich rozvíja vetná štruktúra, častejšie používajú holé vety a krátke súvetia (zlyhávajú pri dokončení vety pomocou spojky pretože, nedostatky v chápaní kauzality); žiaci si pravidlá písanej podoby reči osvojujú mechanicky s nízkou schopnosťou aplikácie;

– **pragmatická** – predstavuje rovinu sociálneho uplatnenia jazykových prostriedkov vo vyjadrovaní, kde do popredia vystupujú sociálne a psychologické aspekty komunikácie; ide o schopnosť vyžiadať si informácie (činnosť), vyjadriť vzťahy (pocity),

poznatky, názory; tiež o schopnosť udržať tému rozhovoru či adekvátnu výmenu rolí hovoriaceho a poslucháča – žiaci s ťažkosťami aplikujú rôzne komunikačné vzorce na konkrétne komunikačné situácie; nedokážu sa riadiť niekoľkými pokynmi nasledujúcimi po sebe (splniť viac jednoduchých úloh v určitom slede); nezaujímajú ich okolie, menej naňho reagujú; na otázku často odpovedajú opakovaním časti otázky; menej sa hrávajú s inými deťmi; s ťažkosťami dokončujú dané úlohy; ich správanie sa nedá usmerniť verbálne, ale častejšie napodobňovaním.

Podľa E. Zezulkovéj (2014, s. 45) sa deformácie reči po formálnej i obsahovej stránke a oslabená schopnosť integrovať vnemy prejavuje u žiakov s mentálnym postihnutím v oneskorení rozvoja jazykovej kompetencie, v nedostatkoch v jazykovej komunikácii, v hovorení. Podľa autorky je aj myslenie je u žiakov s mentálnym postihnutím nedôsledné, nepresné, chybné v analýze a syntéze, v dôsledku čoho ťažšie pochopia význam slovných pokynov, obmedzená je aj ich schopnosť meniť informácie na poznatky, transformovať podnety do symbolických foriem, uchovať ich v pamäti a používať ich v každodennej komunikácii.

Nerovnomerným vývojom čiastkových funkcií mozgu u žiakov s poruchami učenia sa zaoberala aj B. Sindelarova (2007), podľa ktorej sa žiak naučí čítať vtedy, ak dokáže skoordinať perцепčné a psychické procesy, t.j. najprv vyčleniť jednotlivé písmená z celkového obrazu napísaného textu (vizuálna diferenciacia figúry a pozadia), zapojiť vizuálnu pamäť a odlíšiť od seba tvarovo podobné písmená (vizuálna diferenciacia tvarovo, priestorová orientácia). To však podľa autorky k čítaniu ešte nestačí. Potom si musí spomenúť na zvuk hlásky, resp. fonémy (auditívna pamäť); predtým si však musí vypočúť hlásky, z ktorých sa skladajú slová (auditívna diferenciacia figúry a pozadia) a navzájom ich odlíšiť (auditívna diferenciacia reči). Aby žiak mohol zmysluplne prečítať slovo, musí ešte správne vnímať poradie písmen. Pri písaní ide o schopnosť koordinácie perцепčných, psychických a motorických výkonov. Žiak sa naučí písať podľa diktátu len vtedy, keď sa mu podarí zrealizovať tieto jednotlivé výkony alebo čiastkové funkcie – načúvať, zachytiť slovo (auditívna pamäť), analyzovať sluchom hlásky (auditívna diferenciacia figúry a pozadia), rozlíšiť hlásky (auditívna diferenciacia reči), vybaviť si písmená, rozlíšiť písmená, spojiť hlásku s písmenom (vizuálna diferenciacia figúry a pozadia), koordinovať ruku a oko, dodržať postupnosť hlások a písmen, usporiadať písmená v priestore (vizuálna diferenciacia tvarov, priestorová orientácia).

V ostatnom čase sa problematikou rozvíjania komunikačnej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia (LMP) edukovaných v školskej integrácii/inklúzii v Českej republike intenzívnejšie v rovine teoretickej i vedeckovýskumnej zaoberala najmä E. Zezulková (2014). V tomto smere budeme vychádzať z jej požiadaviek (Zezulková, 2014, s. 24 – 26) zameraných na optimalizáciu edukačného procesu v podmienkach integrácie/inklúzie a pokúsime sa vyvodiť stratégie rozvíjania komunikačnej kompetencie žiakov s mentálnym postihnutím v podmienkach školskej integrácie/inklúzie, ktoré budú v súlade s cieľmi a kurikulumom vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra v primárnom vzdelávaní na základnej škole a špeciálnej základnej škole so vzdelávacím variantom A:

1) stratégia: využívať tímovú a holisticko-intervenčnú spoluprácu

– realizovaná v kooperácii tímu pozostávajúceho z intaktných žiakov, žiakov s ĽMP, pedagógov, rodičov a iných odborníkov; realizovaná v rámci výchovnej rehabilitácie žiakov s ĽMP predstavuje pozitívne príklady a vzory prosociálneho správania, ohľaduplnosť a toleranciu, citlivé vzťahy a postoje okolia k žiakom s ĽMP;

2) stratégia: rešpektovať individuálny potenciál žiaka

– realizovaná v súlade medzi koncepciou rečovej výchovy a biologicko-psychologickými zákonitostami vývoja žiaka s ĽMP; akcelerácia intelektuálneho vývoja žiaka s ĽMP môže byť ovplyvnená stimuláciou čiastkových jazykových schopností a komunikačnej kompetencie v priebehu edukačného procesu; rešpektovať osobnosť (individualitu) žiaka s ĽMP predpokladá schopnosť pedagóga rozpoznať a zohľadňovať rečový typ žiaka, akceptovať jeho celkový zdravotný stav, jeho psychické kvality, rešpektovať schopnosti rečového prejavu v závislosti od pohlavia, poskytnúť žiakovi s ĽMP dostatočné uznanie a ocenenie jeho úsilia či úspechu a pod.;

3) stratégia: využívať multisenzoriálny prístup

– realizovaná aktivizáciou viacerých zmyslov pri rečovej výchove, čo ovplyvňuje efektívnosť verbálneho učenia sa žiakov s ĽMP; poznanie je trvalejšie, lebo aktivizuje viacero kôrových oblastí mozgu; multisenzoriálny prístup sa dosahuje prostredníctvom artikuláčnych, rečových, sluchových a rytmických hier, hier so slovami, vokálnymi činnosťami; činnosti zamerané na rozvoj zmyslov, cvičenia na postreh a vnímanie, grafické napodobňovanie symbolov, tvarov, čísel, písmen a pod.;

4) stratégia: využívať intenzívnu stimuláciu

– realizovaná na osvojenie si základných funkcií jazykovej a komunikačnej kompetencie; schopnosť žiaka s ĽMP vyjadrovať a formulovať svoje myšlienky závisí na kvalite jeho intelektuálnych schopností, ako aj na životných skúsenostiach a komunikačných schopnostiach; správna formulácia komunikačného zámeru a vzájomného porozumenia môže byť intenzívne stimulovaná podporou a motiváciou žiakov k samostatným rečovým prejavom (spontánnym i riadeným); poskytnutie priestoru na vyjadrenie a komentovanie zážitkov a aktivít, odovzdávania odkazov a správ a pod.; umožniť žiakovi s ĽMP prejavovať vlastné city, vyjadrovať citové dojmy a zážitky, hovoriť o nich; vytvárať dostatok príležitostí na experimentovanie a imitáciu v oblasti komunikačných aktivít; vytváranie podnetov a aktivít podporujúcich estetické vnímanie, cítenie, prežívanie a vyjadrovanie; poskytovanie empatickej odozvy na problémy žiakov s ĽMP; sústredenie pozornosti na verbálne a neverbálne formy komunikácie; zoznamovanie s rôznymi masovokomunikačnými prostriedkami (knihy, noviny, časopisy, audiovizuálna technika, výpočtová technika a i.);

5) stratégia: preferovať obsahovú stránku reči pred formálnou (zvukovou)

– realizovaná za účelom rozvoja schopnosti maximálneho využitia obmedzeného potenciálu slovnej zásoby žiaka s ĽMP v komunikačnom kontexte v rámci spoločnej diskusie, rozhovoru, individuálnej a skupinovej konverzácie (rozprávanie zážitkov, príbehov, rozprávanie podľa skutočnosti i podľa obrazového materiálu, podľa vlastnej fantázie, podľa počutej informácie a pod.); žiak s ĽMP využíva zafixované slovné ste-

reotypy, ktoré vyplývajú z jeho intelektovej a jazykovej úrovne; žiak s LMP môže využívať a rozšíriť svoju slovnú zásobu vtedy, ak dobre porozumie významu slov – proces poznania prebieha od kvantity a kvality skúseností žiaka; predpokladom je však vhodná motivácia a priama účasť žiaka na poznávacom procese (zážitkové poznávanie);

6) stratégia: rozvíjať aktivnosť a uvedomenosť

– realizovaná v edukačnom procese, v ktorom je žiak s LMP nielen objektom vyučovania (žiak sa učí jazykovým schopnostiam), ale aj subjektom vyučovania (žiak sa učí používať jazykové prostriedky na vyjadrovanie); žiak s LMP v dôsledku zdravotného postihnutia nemusí porozumieť všetkým termínom v edukačnom procese, preto musí byť neustále aktivizovaný k ich správne porozumeniu, a to napr. vyrozprávaním toho, čo žiak počul alebo videl, prednesom, recitáciou, dramatizáciou, spevom; priamym pozorovaním prírodných, kultúrnych, technických objektov a javov v okolí žiaka a rozhovorom o výsledku pozorovania;

7) stratégia: využívať názornosť

– realizovaná prelínaním zmyslových vnemov s aktívnou myšlienkovou činnosťou, na základe ktorej žiak s LMP odhaduje vlastnosti (znaky) pozorovaného javu; je výrazom jednoty zmyslového a logického, jedinečného a všeobecného, konkrétneho a abstraktného; žiak si vytvára predstavy a pojmy na základe vnímania predmetu a javu objektívnej skutočnosti alebo jeho zobrazenia (teória asociácie); u žiakov s LMP prebieha pomalšie a s ťažkosťami v dôsledku oslabenia činnosti mozgovej kôry; v edukácii uplatňujeme dostatok príležitostí k poznávacím činnostiam na základe vlastných skúseností; eliminácia podnetov a informácií bez rozvíjania schopnosti pracovať s nimi samostatne; pozorovanie bežných objektov a predmetov, určovanie a pomenovanie ich vlastností (veľkosť, farba, tvar, materiál, dotyk, chuť, vôňa, zvuky), ich charakteristických znakov a funkcií; motivácia k manipulovaniu s predmetmi, ku skúmaniu ich vlastností; konkrétne operácie s materiálom (triedenie, priradovanie, usporiadanie, odhad, porovnávanie) a pod.;

8) stratégia: vytvárať optimálne edukačné prostredie

– realizovaná v procese spontánneho, prirodzeného učenia, v ktorom je veľa priestoru na improvizáciu, pokus a omyl a v ktorom učenie prebieha krokom za spontánnym psychickým vývojom žiaka s LMP (u intaktných žiakov ide o zámerné učenie, ktoré urýchľuje a predbieha psychický vývoj žiaka); optimálne prostredie predpokladá redukciu odovzdávania poznatkov slovným výkladom, elimináciu komunikačných zábran (necitlivé donucovanie žiaka k hovoru, nerešpektovanie detskej hanblivosti, čo môže viesť k úzkosti a strachu), kreativitu pedagóga pri uplatňovaní rôznych druhov učenia pri rečovej výchove, sprostredkovanie prístupu žiakov ku knihám, počúvaniu či rozprávaniu rozprávok a príbehov, k sledovaniu filmových či divadelných rozprávok a príbehov, redukciu časovo a obsahovo neprimeraného využívania audiovizuálnej techniky, počítačovej techniky, nevhodných programov, ako aj zabezpečenie organizačných podmienok (eliminácia ponáhľania sa a nervozity, obmedzovanie žiaka vyjadriť sa v jeho individuálnom tempe) a elimináciu neprimeraných nárokov na žiaka s LMP (napr. časté negatívne hodnotenie, resp. opakovanie prežívania pocitov zlyhania a neúspechu v škole);

9) **stratégia: byť pozitívnym rečovým vzorom**

– realizovaná zrozumiteľným a stručným prejavom pedagóga, v príliš dlhých vetách a neprehľadných súvetiach žiak s LMP stráca orientáciu; výber slov pedagóga musí vychádzať zo slovnej zásoby primeranej mentálnej úrovni žiakov, pokyny pre žiaka musia byť jednoznačné, pomenovanie skutočnosti vecné správne a presné; gramatická správnosť vo vyjadrovaní pedagógom podporuje u žiakov s LMP rozvoj a upevňovanie gramatických štruktúr jazyka; prirodzený a ľubozvučný hlas pedagóga motivuje žiakov k učeniu; optimálny rečový vzor pedagóga spočíva aj vo využívaní neverbálnej komunikácie, ktorá umožňuje prenášať postoje a emocionálne stavy; správny prízvuk pedagóga zdôrazňuje to podstatné, prispieva k zrozumiteľnosti a napodobňovaniu, zvyšuje emocionálny účinok; pravidelný rytmus v reči ukludňuje, nepravidelný pôsobí rušivo; dynamika a intonácia reči prispieva k zvýrazneniu prejavu, upútaniu pozornosti a zrozumiteľnosti; tempo reči musí byť adekvátne obsahu i mentálnej úrovni žiakov; neverbálne prostriedky komunikácie (tzv. reč tela) majú podstatný význam (pri ich absencii pôsobí prejav pedagóga neprirodzene – ak sú preexponované, narušujú proces komunikácie); dôležitým mimickým prejavom pedagóga je úsmev, ktorý vzbudzuje dôveru, radosť, povzbudzuje k učeniu a vytvára príjemnú atmosféru v triede; najdôležitejším neverbálnym nástrojom pedagóga je pohľad (reč očí), ktorým vyjadruje svoj vzťah k žiakovi; pedagóg by nikdy nemal hovoriť k žiakom obráteným chrbtom, ale pohľadom do ich tvárí; tiež oblečenie pedagóga by nemalo byť výrazom nevkesu.

Intenzívna stimulácia reči a komunikačnej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v inkluzívnom edukačnom procese na hodinách slovenského jazyka a literatúry v primárnom vzdelávaní na základnej škole by mala prebiehať pod vedením profesijne pripraveného a skúseného pedagóga prostredníctvom prirodzených hrových aktivít, vhodných aktivizačných, kooperatívnych a inscenačných metód, ako aj s rešpektovaním odporúčaných edukačných stratégií a uplatňovaním tvorivo-humanistického prístupu vo výchovno-vzdelávacom procese, v ktorom by mal každý žiak nadobudnúť atribúty prosociálnej, otvorenej a komunikatívnej osobnosti*.

BIBLIOGRAFIE

Monografie a vysokoškolské učebnice

DOLNÍK J. (1999), *Základy lingvistiky*, Bratislava: Stimul.

FARREL P., AINSCOW M. (2002), *Making Special Education Inclusive*, London: David Fulton Publishers.

FEUSER G. (1995), *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

HAVEL J. (2013), *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*, Brno: Masarykova univerzita.

* Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA č. 035 PU-4/2014 Zvyšovanie kvality pregraduálnej prípravy špeciálnych pedagógov v kontexte inovatívnych trendov teórie a praxe (2014–2016).

- KOŠČ L. (1987), *Patopsychológia učenia a jej neuropsychologické základy*, Bratislava: SPN.
- LECHTA V. (2002), *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*, Martin: Osveta.
- LECHTA V. a kol. (1990), *Logopedické repetitórium*, Bratislava: SPN.
- LEEBER J. (2006), *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*, Praha: Portál.
- MISTRÍK J. (1990), *Vektory komunikácie*, Bratislava: Univerzita Komenského.
- PLATTE A. a kol. (2006), *Inklusive Bildungsprozesse*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SINDELAR B. (2007), *Deficity dílčích funkcí: Příčiny poruch učení a chování u dětí a jejich náprava*, Brno: Psychodiagnostika.
- VALIŠKOVÁ A., KASÍKOVÁ H. a kol. (2010), *Pedagogika pro učitele*, Praha: Grada Publishing.
- VÍTKOVÁ M. a kol. (2004), *Integrativní školní (speciální) pedagogika*, Brno: Paido.
- ZEZULKOVÁ E. (2014), *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Príspevky v nekonferenčných a konferenčných zborníkoch

- LECHTA V. (2010), *Inkluzivní pedagogika, její cíle a možnosti*, [v:] V. Lechta (red.), *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*, Praha: Portál, s. 28–30.

Internetové zdroje

Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy, Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008 (2014), s. 15–18, http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced1_spu_uprava.pdf (dostupné: 17.02.216).

Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra (vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia). Príloha ISCED 1, Bratislava 2011, s. 3–4, <http://www.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-pre-1stupen-zs> (dostupné: 17.02.216).

Usmernenie k výchove a vzdelávaniu žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním s účinnosťou od 1. septembra 2015, schválené MŠ SR pod č. 2015-16220/38925:5-10F0 dňa 31.07.2015, <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty-old/zavadzanie-isvp-v-zs-a-gym/Usmernenie/U1.pdf> (dostupné: 17.02.2015).

Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím ISCED 1 – primárne vzdelávanie ako súčasť Štátneho vzdelávacieho programu, schválený MŠ SR pod č. CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009, http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/vp_pre_deti_s_mentalnym_postihnutim_isced_1.pdf (dostupné: 17.02.216).

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008, https://www.veda.technika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/Legislatva/245_2008_skolsky_zakon.pdf (dostupné: 17.02.216).

Bibiána Hlebová, doc., PaedDr., PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

e-mail: bibiana.hlebova@unipo.sk

KAMILA MICHAŁOWSKA-BRYŁA

Plagiat w środowisku uczniowskim i akademickim – aspekty prawne

LEGAL ASPECTS OF PLAGIARISM IN STUDENT COMMUNITY

Summary

Global informatization made easier and more common „all world” for everyone who uses internet. We live on the run – we want to have, we want to hold. Today it is much easier than ever before to take advantage of this development in illegal way. The same is in education. In the pursuit of material goods we lose the sense of dignity and decency. Teenagers today live in the other environment of civilization than the previous generation. They are a technology generation. They have extensive knowledge of cyberspace. It is associated with many temptations for breaking the law. All these things are the source of numerous abuses, such as plagiarism. This work presents legal regulations of plagiarism and focuses on the one type of plagiarism – scientific plagiarism. This work shows how this kind of illegal actions is defined in a polish law doctrine and how this law creates responsibility for it.

Keywords: plagiarism, responsibility for plagiarism

Wprowadzenie

Rozwój technologiczny jaki nastąpił w ciągu kilkudziesięciu lat sprawił, że „cały świat” jest w zasięgu każdego użytkownika internetu. Informatyzacja dotarła prawie wszędzie. Obecnie o wiele łatwiej niż kiedykolwiek można wykorzystać ten rozwój do niezgodnych z prawem działań. Dotyczy to również edukacji.

Dzisiejsza młodzież żyje w zupełnie innym otoczeniu cywilizacyjnym niż poprzednie pokolenie. Uczniowie oraz studenci, dysponując nowoczesną techniką, poruszają się niezwykle sprawnie w cyberprzestrzeni, przez co narażeni są na różne pokusy – wybieranie „drogi na skróty”, łamanie prawa. Wszystko to sprawia, że nągminnie w środowisku uczniowskim i studenckim można się spotkać ze zjawiskiem plagiatu. Zatem jest konieczne, by członkowie społeczności uczniowskiej i akademickiej zdawali sobie sprawę z prawnego unormowania tego pojęcia oraz z sankcji, jakie wiążą się z dopuszczeniem się plagiatu.

Pojęcie plagiatu w prawie polskim

W ustawodawstwie krajowym brakuje prawnej definicji pojęcia plagiatu. Nie znajdziemy jej w ustawie o prawie autorskim i prawach pokrewnych, ani w żadnej innej ustawie krajowej. Nie oznacza to, że owo pojęcie nie funkcjonuje w polskich aktach prawnych. Znajdziemy je w licznych ustawach, m.in. w: prawie administracyjnym, ustawie o szkolnictwie wyższym, prawie cywilnym, kodeksie cywilnym, prawie własności intelektualnej, ustawie o prawie autorskim i prawach pokrewnych, ustawie o prawie własności przemysłowej, prawie karnym, kodeksie karnym.

W wymienionych regulacjach pojęcie plagiatu jest użyte w przepisach normujących sankcje związane z jego popełnieniem. Natomiast nie znajdziemy tam jego określenia.

Brak ten starają się uzupełnić przedstawiciele doktryny prawa, którzy definiują to pojęcie.

Wielka encyklopedia prawa pod redakcją E. Smoktunowicza podaje, że plagiat to przywłaszczenie sobie cudzego autorstwa (Smoktunowicz, 2000, s. 636). Definicję tę dookreślają przedstawiciele doktryny prawa. J. Barta, R. Markiewicz rozumieją plagiat, jako „przywłaszczenie autorstwa cudzego utworu, odkrycia, pomysłu, wyniku naukowego, wynalazku lub innego osiągnięcia intelektualnego” (Barta, Markiewicz, 2004, s. 107 i nast.). I. Kuś, Z. Senda definiują plagiat, jako wykorzystanie cudzego utworu w zakresie przekraczającym dozwolone rozmiary (np. prawo cytatu), co stanowi naruszenie prawa autorskiego. Zaznaczają, że naruszenie prawa autorskiego polega w tym przypadku na skorzystaniu z cudzego utworu bez zezwolenia jego twórcy (Kuś, Senda, 2004, s. 14). S. Stanisławska-Kloc również podaje, że plagiat to przywłaszczenie autorstwa (Stanisławska-Kloc, 2009, s. 160). Ż. Cołoszyńska twierdzi zaś, że słowo „plagiat” jest używane w języku potocznym i oznacza kradzież autorstwa cudzego utworu lub przejęcie cudzego dzieła, jego fragmentu, a nawet jedynie kilku zdań i rozpowszechnienie go pod swoim nazwiskiem. Plagiat zwany jest też kradzieżą intelektualną lub piractwem literackim, artystycznym bądź naukowym (Cołoszyńska, 2010, s. 74). B. Gadek-Giesen określa plagiat jako przywłaszczenie sobie całości lub w części cudzego autorstwa (Gadek-Giesen, 2011, s. 64). G. Sołtysiak rozszerza jeszcze bardziej tę definicję, ujmując plagiat jako świadomą kradzież twórczości, pomysłu lub idei w całości lub części i przypisanie sobie ich autorstwa (Sołtysiak, 2009, s. 10).

Problem prawnej definicji nie dotyczy tylko Polski, ale istnieje także w innych częściach świata. Jak podkreśla C. Park zjawisko plagiatu jest wielowymiarowe, powszechne i występuje na skalę ogólnoswiatową, zarówno w Stanach Zjednoczonych Ameryki, Afryce, Azji oraz w krajach europejskich, takich jak Finlandia, Wielka Brytania (Park, 2003, s. 471–472).

Plagiat naukowy

Plagiat naukowy jest jednym z najbardziej znanych rodzajów plagiatu. Wyróżniamy plagiat – ze względu na obszar występowania, środowisko – uczniowski i akademicki oraz – typ utworu jaki obejmuje – utwór naukowy.

Plagiat utworu naukowego nie różni się niczym od plagiatu pojmowanego ogólnie poza tym, że dotyczy takiego, a nie innego rodzaju utworu. Będzie zatem definiowany jako przywłaszczenie sobie autorstwa cudzego utworu naukowego, rozumianego jak powyżej.

Utwór naukowy jest dziełem powstałym w ramach sformalizowanego procesu, obostrzonego, oprócz ogólnych warunków narzuconych przez ustawę o prawie autorskim i prawach pokrewnych, reżimem innych aktów prawnych (Czerwiński, 2013, s. 6). Utwór naukowy dotyczy prawd obiektywnych, służy poznawaniu, odkrywaniu rzeczywistości oraz praw nią rządzących. Budowa dzieł naukowych jest odmienna od innych utworów, np. artystycznych. Odmienny jest także cel ich powstawania. Twórca dzieł naukowych nie tworzy nowych utworów, powstają one na bazie tego, co już stworzono, a novum w nich polega na innym podejściu do tematu, innym zrozumieniu itp. Należy również zwrócić uwagę na to, jak uregulowana jest ochrona utworów naukowych, która ze względu na swoją specyfikację i swoiste cechy nie obejmuje rezultatu badawczego. A. Kopff, nieobjęcie rezultatu badawczego, tłumaczy tym, że nie może stać się on przedmiotem ochrony ze względu na to, iż twórca nie tworzy wyniku przedstawiającego obiektywną rzeczywistość, lecz jedynie go formułuje, a do tego samego mogą dojść i inni twórcy, wybierając podobny sposób rozumowania (Kopff, 1961, s. 11).

W plagiacie naukowym można wyróżnić kilka typów: plagiat koncepcji naukowych, plagiat gotowych dzieł naukowych (ich całości lub tylko wyrwanych fragmentów), plagiaty argumentacji naukowej, plagiaty wniosków naukowych, plagiaty wyników pracy naukowej, plagiaty metod naukowych, plagiaty treści pracy naukowej, plagiaty dokumentacji naukowej, dopisanie się jako współautor do pracy naukowej albo niedopisanie pozostałych współautorów (Gerecka-Żołyńska, 2002, s. 24).

Sankcje prawne

Popełnienie plagiatu naukowego jest penalizowane zarówno na gruncie prawa prywatnego, jak i publicznego. W odniesieniu do prawa publicznego, to odpowiedzialność z tego tytułu przewiduje prawo administracyjne. Ustawy, które dotyczą tej kwestii to: ustawa o szkolnictwie wyższym oraz ustawa o tytule naukowym i stopniach naukowych.

Ustawa o szkolnictwie wyższym przewiduje w rozdziale VI i rozdziale VII odpowiedzialność dyscyplinarną w odniesieniu do studentów i doktorantów, którzy popełnili plagiat naukowy oraz unieważnienie postępowania w sprawie nadania tytułu zawodowego w przypadku wystąpienia takiej sytuacji. W ostatnim przypadku

tytuł zawodowy zostaje odebrany w drodze decyzji, gdy osoba dopuściła się plagiatu, a więc przypisała sobie autorstwo istotnego fragmentu lub innych elementów cudzego utworu lub ustalenia naukowego. Natomiast przy odpowiedzialności dyscyplinarnej przepisy dotyczące studentów stosuje się analogicznie do doktorantów (art. 226 ust. 1). Ponoszą oni odpowiedzialność za naruszenie przepisów obowiązujących na uczelni oraz za czyny uchybiające godności studenta przed komisją dyscyplinarną albo przed sądem koleżeńskim samorządu studenckiego. Spójnik „albo” świadczy o tym, że są to dwie niezależne możliwości ponoszenia odpowiedzialności. Zatem student może ją ponieść bądź przed komisją, bądź przed sądem koleżeńskim. Tryb działania rektora w przypadku wystąpienia podejrzenia plagiatu określa art. 214 pkt 4, 5 i 6 ustawy. W razie podejrzenia popełnienia przez studenta czynu polegającego na przypisaniu sobie autorstwa istotnego fragmentu lub innych elementów cudzego utworu rektor niezwłocznie poleca przeprowadzenie postępowania wyjaśniającego. Jeżeli podejrzenie jest uzasadnione rektor może jednocześnie dodatkowo zawiesić studenta w prawach studenta do czasu wydania orzeczenia przez komisję dyscyplinarną. Jak stanowi pkt 6: Jeżeli w wyniku postępowania wyjaśniającego, zebrany materiał potwierdza popełnienie czynu, o którym mowa w ust. 4, rektor wstrzymuje postępowanie o nadanie tytułu zawodowego do czasu wydania orzeczenia przez komisję dyscyplinarną oraz składa zawiadomienie o popełnieniu przestępstwa. Karami dyscyplinarnymi – jakie może orzec komisja dyscyplinarna – są: upomnienie, nagana, nagana z ostrzeżeniem, zawieszenie w określonych prawach studenta na okres jednego roku, wydalenie z uczelni. Analogiczne kary nakłada sąd koleżeński, z wyjątkiem dwóch ostatnich, do których nakładania nie jest uprawniony. Niewątpliwie istotna w przypadku plagiatu naukowego jest kwestia przedawnienia, którego nie stosuje się dla wszczęcia postępowania dyscyplinarnego (Dz.U. z 2015 r. poz. 1767).

Kolejną wymienioną ustawą jest ustawa o tytule naukowym i stopniach naukowych; art. 29a stanowi: Rada właściwej jednostki organizacyjnej lub odpowiednio Centralna Komisja, w drodze decyzji, stwierdza nieważność postępowania w sprawie nadania tytułu lub stopnia, jeżeli w pracy stanowiącej podstawę nadania tytułu lub stopnia osoba ubiegająca się o tytuł lub stopień przypisała sobie autorstwo istotnego fragmentu lub innych elementów cudzego utworu lub ustalenia naukowego. Przepis stanowi podstawę do odebrania stopnia doktora lub doktora habilitowanego osobie, w której dorobku naukowym ujawniono plagiat. Artykuł 29b stanowi zaś o przypadku stwierdzenia nieważności postępowania o nadanie tytułu profesora albo uchylenia, w wyniku wznowienia postępowania, uchwały o przedstawieniu kandydata do tytułu profesora, osoba, której nadano tytuł profesora – traci prawo do posługiwania się tym tytułem (Dz.U. z 2014 r. poz. 1198).

Odpowiedzialność za plagiat sankcjonowana jest również w art. 139 ustawy o szkolnictwie wyższym i odnosi się do odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczyciela akademickiego za postępowanie uchybiające jego obowiązkom lub godności zawodowej. Taka odpowiedzialność dyscyplinarna może być wszczęta również po ustaniu zatrudnienia nauczyciela akademickiego na uczelni. Ustęp 4 art. 139 zaznacza, że

postępowanie dyscyplinarne toczy się przed komisjami dyscyplinarnymi i jest dwuinstancyjne. Ponadto poprzedza je postępowanie wyjaśniające przeprowadzane przez rzecznika dyscyplinarnego, który wszczyna je z urzędu lub na polecenie organu, który go powołał (art. 144). Karami dyscyplinarnymi, jakie może orzec komisja dyscyplinarna, są: upomnienie, nagana, nagana z pozbawieniem prawa do pełnienia funkcji kierowniczych w uczelniach na okres od trzech miesięcy do pięciu lat, pozbawienie prawa do wykonywania zawodu nauczyciela akademickiego na okres od pięciu miesięcy do pięciu lat lub na stałe. W odniesieniu do ostatniej z wymienionych kar dyscyplinarnych – dodatkową sankcją jest ogłoszenie przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego, w wydawanym przez niego dzienniku urzędowym, sentencji prawomocnych orzeczeń komisji dyscyplinarnych do spraw nauczycieli akademickich. Ponadto odpis prawomocnego orzeczenia o udzieleniu kary dyscyplinarnej z uzasadnieniem dołącza się do akt osobowych nauczyciela akademickiego. Jak już wcześniej zostało wspomniane, odpowiedzialność dyscyplinarna obejmuje również nauczycieli akademickich, w odniesieniu do których stosunek pracy uległ rozwiązaniu (Dz.U. z 2015 r. poz. 1767).

W następnej gałęzi prawa publicznego – prawie karnym – odpowiedzialności za plagiat można dochodzić na gruncie kodeksu karnego w oparciu o art. 284 kk, który dotyczy przywłaszczenia. Paragraf 1 tego artykułu stanowi o przywłaszczeniu cudzej rzeczy ruchomej lub prawa majątkowego, par. 2 stanowi zaś o przywłaszczeniu powierzonej rzeczy ruchomej, par. 3 przewiduje odpowiedzialność w odniesieniu do przypadków mniejszej wagi lub przywłaszczenia rzeczy znalezionej.

Kary przewidywane przez ustawodawcę za przestępstwo przywłaszczenia to: kara pozbawienia wolności do trzech lat, grzywna, kara ograniczenia wolności lub pozbawienia wolności do roku oraz kara pozbawienia wolności od trzech miesięcy do pięciu lat (Dz.U. z 2015 r. poz. 1549).

Przywłaszczenie jest przestępstwem materialnym, które polega albo na działaniu, albo na zaniechaniu ogólnospawczym, popełnianym w zamiarze bezpośrednim. Mimo że w powyższych przepisach jest mowa o przywłaszczeniu rzeczy, to będą miały one zastosowanie do plagiatu, gdyż stanowi on szczególną postać przywłaszczenia (Marek, 2011, s. 107 i nast.).

Sankcje za dopuszczenie się plagiatu, które z kolei uregulowane są w prawie prywatnym przewidują przepisy prawa cywilnego. Regulacja kodeksowa, na gruncie której można dochodzić odpowiedzialności za plagiat, to art. 23 i 24 kodeksu cywilnego, dotyczy dóbr osobistych. Niektóre z dóbr osobistych ustawodawca wymienia wprost, pozostawiając ich katalog otwarty, należą do nich: twórczość naukowa, artystyczna, wynalazcza i racjonalizatorska. Jest oczywistym, że plagiat naukowy będzie należał do typu dóbr określonych mianem twórczości naukowej. Mówiąc o odpowiedzialności za naruszenie dobra osobistego, należy wyróżnić przesłanki ochrony dóbr osobistych. Przesłanką jest bezprawność, co więcej mamy w tym przypadku do czynienia z domniemaniem bezprawności, co oznacza, że pokrzywdzony zajmuje uprzywilejowaną pozycję w przypadku niewykazania przez naruszcyciela braku naruszenia dobra osobi-

stego. Kolejną przesłanką to uchylenie bezprawności, które jest możliwe w trzech przypadkach: zgody uprawnionego, działania na podstawie przepisu lub w wykonywaniu prawa podmiotowego, w przypadku nadużycia prawa podmiotowego (Radwański, Olejniczak, 2011, s. 170–173). W myśl art. 24 kc przysługujące środki ochrony w przypadku naruszenia dobra osobistego bądź zagrożenia go cudzym działaniem to powództwa o: ustalenie, zaniechanie, usunięcie skutków naruszenia, zadośćuczynienie pieniężne lub zapłatę na cel społeczny. Natomiast jeśli działania powodujące naruszenie dobra osobistego wyrządzą szkodę majątkową, to mają zastosowanie przepisy oparte na zasadach ogólnych, czyli przepisach prawa zobowiązań regulujących kwestię odpowiedzialności za wyrządzoną szkodę (art. 361–363, 415 i nast.). Ponadto należy zwrócić uwagę na par. 3 art. 24 kc, stanowiący, że przepisy powyższe nie uchybiają uprawnieniom przewidzianym w innych przepisach, w szczególności w prawie autorskim oraz w prawie wynalazczym (Dz.U. z 2014 r. poz. 121, 827). Co oznacza, że oprócz odpowiedzialności, przewidzianej w kodeksie cywilnym można dochodzić jej na gruncie innych ustaw. Choćby na podstawie ustaw należących do prawa własności intelektualnej: ustawie o prawie autorskim i prawach pokrewnych.

Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych w art. 78 dotyczy odpowiedzialności cywilnej plagiatora. Twórca, którego utwór został splagiatowany – jego autorskie dobra osobiste zostały zagrożone – może żądać zaniechania takiego działania (tzw. roszczenie o zaniechanie). Twórca może również żądać, aby osoba, która dopuściła się naruszenia, dopełniła czynności potrzebnych do usunięcia jego skutków, w szczególności, aby złożyła publiczne oświadczenie o odpowiedniej treści i formie (tzw. roszczenie o usunięcie skutków naruszenia). Jeżeli naruszenie było zawinione, sąd może przyznać twórcy odpowiednią sumę pieniężną tytułem zadośćuczynienia za doznaną krzywdę lub – na żądanie twórcy – zobowiązać sprawcę, aby uiścił odpowiednią sumę pieniężną na wskazany przez niego cel społeczny. Po śmierci twórcy, w braku jego odmiennej woli, o ochronę jego praw osobistych może wystąpić małżonek, a w jego braku kolejno: zstępni, rodzice, rodzeństwo, zstępni rodzeństwa oraz stowarzyszenie twórców właściwe ze względu na rodzaj twórczości lub organizacja zbiorowego zarządzania prawami autorskimi lub prawami pokrewnymi. Natomiast art. 115–123 wspomnianej ustawy dotyczą odpowiedzialności karnej z tytułu naruszenia praw autorskich i praw pokrewnych. Artykuł 115 dotyczy odpowiedzialności karnej z tytułu popełnienia plagiatu – przywłaszczenia sobie autorstwa albo wprowadzenia w błąd, co do autorstwa całości lub części cudzego utworu albo artystycznego wykonania.

Plagiat jest przestępstwem powszechnym, występkiem ściganym z urzędu. Przywłaszczenie autorstwa to przestępstwo, które może być popełnione tylko i wyłącznie z działania i z zamiarem bezpośrednim. Inaczej jest w przypadku wprowadzenia w błąd, co do autorstwa całości lub części cudzego utworu albo artystycznego wykonania – wtedy przestępstwo będzie popełnione zarówno z działania, jak i z zaniechania, z zamiarem bezpośrednim bądź ewentualnym. W myśl ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych plagiat jest zagrożony karą: grzywny, ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do trzech lat.

W przypadku skazania za plagiat sąd orzeka przepadek przedmiotów pochodzących z przestępstwa, choćby nie były własnością sprawcy (art. 121) (Dz.U. z 2010 r. nr 152, poz. 1016).

Natomiast na gruncie prawa pracy, w kontekście przepisów kodeksu pracy regulujących obowiązki pracownicze, należy wyodrębnić pracowniczą odpowiedzialność za popełnienie plagiatu. Wyodrębnienie takie proponuje S. Stanisławska-Kloc. W kodeksie pracy nie znajdziemy jednak regulacji dotyczących wprost plagiatu tylko poprzez przyjęcie szerokiej interpretacji przepisów o obowiązkach pracowniczych. W przypadku ich naruszenia i niewywiązania się z nich w należyty sposób będą miały zastosowanie właściwe przepisy (Stanisławska-Kloc, 2011, s. 4).

Reasumując, możemy stwierdzić, że z pewnością brak legalnej definicji plagiatu nie sprzyja jasnemu i jednoznaczному postrzeganiu tego pojęcia. Nie ma również zgodnego stanowiska wśród przedstawicieli doktryny prawa, co objąć zakresem przywłaszczenia autorstwa, a co nie. Głównie w odniesieniu do postulatu zaliczenia do niego idei, które nie są prawnie chronione. Z pewnością istnieje potrzeba sformułowania ustawowej definicji tego pojęcia. Zakończyłoby to spory i dało możliwość oparcia się i powołania na rozumienie ustawowe. Kolejnym problemem jest możliwość dochodzenia roszczeń przez poszkodowanych twórców w różnych procesach – zarówno cywilnym, jak i karnym. Przede wszystkim zbyt duża możliwość i nadmiar regulacji tworzy chaos. Mimo że lepiej dla obywatela, kiedy ma więcej opcji obrony swych praw, jednak nadmiar możliwości może wywołać odczucie zagubienia i niezrozumienia. Czytelne i jasne odesłanie do określonej ustawy, która ujednoliciłaby sankcję i wytyczała przesłanki odpowiedzialności, wpłynęłoby na umożliwienie zrozumienia problemu przeciętnemu obywatelowi. Należy wspomnieć, że nadmiar regulacji tworzy również wiele nieporozumień na gruncie penalizowania niezawinionego dopuszczenia się plagiatu. W odniesieniu do prawno-karnych konsekwencji jego popełnienia, to w tym przypadku czyn taki musi być zawiniony, a wina umyślna jest elementem bezspornym. Niestety kwestia ta nie jest już tak jednoznaczna, jeśli chodzi o regulacje istniejące na gruncie prawa cywilnego. Tutaj wśród cywilistów trwa spór. Jedni opowiadają się za tym, że można także penalizować zachowania niezawinione, inni przeciwnie.

Należy przyznać, że wprowadzenie do ustawy prawo o szkolnictwie wyższym przepisu, który obligatoryjnie zobowiązuje uczelnie do sprawdzenia prac dyplomowych jest „krokiem milowym” w zwalczaniu nagminnie pojawiających się plagiatów (Dz.U. z 2015 r. poz. 1767, art. 167a.4). Uczelnie muszą skorzystać z programów antyplagiatowych, współpracujących z ogólnopolskim repozytorium pisemnych prac dyplomowych, oferowanych m.in. przez: Plagiat.pl, Otwarty System Antyplagiatowy (OSA), Podkarpacką Platformę Antyplagiatową (PPA) czy Genuino.

Potwierdzeniem słuszności wprowadzania i spełniania zamierzonych celów tego rodzaju systemów są przedstawiane dane dotyczące ich funkcjonowania. Na przykład z systemu Plagiat.pl skorzystało już ponad 200 uczelni, sprawdzono nim 3 mln dokumentów, a w bazie porównawczej jest ponad 500 tys. prac. Co więcej system

ten oferuje możliwość weryfikacji samodzielności prac wykonywanych przez uczniów gimnazjów czy szkół średnich za pomocą Antyściagi.pl, a nawet możliwość samodzielnego sprawdzenia swojej pracy przez rejestrację i dokonanie odpowiedniej opłaty (www.plagiat.pl).

W walce z plagiatami duże znaczenie ma podkreślanie i dyskusowanie na ten temat w środowisku szkolnym i akademickim. Należy przeciwdziałać powstawaniu patologii w zarodku. Konieczne są rozmowy nauczycieli z uczniami na godzinach wychowawczych, którym należy uświadaczać skalę problemu, jakim jest plagiatorstwo. Również rodzice powinni wpaść dzieciom uczciwość, szacunek dla pracy innych. Bowiem jeśli wybierać się będzie drogę „na skróty”, działać bezprawnie, to nie powstanie nic kreatywnego i twórczego.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

GERECKA-ŻOŁYŃSKA A. (2002), *Ochrona praw autorskich i praw pokrewnych w polskim procesie karnym*, Toruń: Wydawnictwo „Dom Organizatora”.

KOPFF A. (1961), *Dzieło sztuk plastycznych i jego twórca w świetle przepisów prawa autorskiego*, Kraków: PWN.

KUŚ I., SENDA Z. (2004), *Prawa autorskie i prawa pokrewne*, Radom: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

MAREK A. (2011), *Prawo karne*, wyd. 10 zm. i uakt., Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.

RADWAŃSKI Z., OLEJNICZAK A. (2011), *Prawo cywilne – część ogólna*, wyd. 11, Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.

SMOKTUNOWICZ E. (red.) (2000), *Wielka encyklopedia prawa*, Białystok–Warszawa: „Prawo i Praktyka Gospodarcza”.

SOŁTYSIAK G. (2009), *Plagiat. Zarys problemu*, Warszawa: Almamery Wyższa Szkoła Ekonomiczna.

Artykuły w pracach zbiorowych

BARTA J., MARKIEWICZ R. (2004), *Autorskoprawne problemy prac magisterskich i doktorskich*, [w:] [E. Nowińska, M. du Vall] (red.), *Księga pamiątkowa ku czci profesora Janusza Szewca*, Kraków: Uniwersytet Jagielloński – „Zakamycze”.

Artykuły w czasopiśmie i ustawy w dziennikach ustaw

COŁOSZYŃSKA Ż. (2010), *Problemy z ochroną własności intelektualnej na przykładzie plagiatów naukowych*, „Prokurator” nr 4, s. 74–82.

CZERWIŃSKI T. (2013), *Plagiat naukowy w perspektywie akademickiej*, „Perspectiva: Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne” nr 1, s. 5–19.

GADEK-GIESEN B. (2011), *Plagiat dzieł naukowych – zagadnienia wybrane*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace z Prawa Własności Intelektualnej” z. 112, s. 63–83.

PARK C. (2003), *In Other (People's) Words: plagiarism by university students – literature and lessons*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” Vol. 28, No. 5, s. 471–488.

STANISŁAWSKA-KLOC S. (2009), *Zasady wykorzystywania cudzych utworów: prawo autorskie i dobre obyczaje*, „Diametros” nr 19, s. 160–184.

STANISŁAWSKA-KLOC S. (2011), *Plagiat i antyplagiat*, „Infos” nr 16.

Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny, Dz.U. z 2014 r. poz. 121, 827 z późn. zm.

Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych, Dz.U. z 2010 r. nr 152, poz. 1016 z późn. zm.

Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny, Dz.U. z 2015 r. poz. 1549 z późn. zm.

Ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, Dz.U. z 2014 r. poz. 1198 z późn. zm.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. z 2015 r. poz. 1767 z późn. zm.

Źródła internetowe

www.plagiat.pl (dostęp: 28.01.2016).

Kamila Michałowska-Bryła, magister, doktorantka
Uniwersytetu Śląskiego
e-mail: kamillamaria@poczta.fm

SŁAWOMIR KANIA

Znaczenie kultury szkoły w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym dzieci i młodzieży – w kierunku profilaktyki pozytywnej

MEANING OF SCHOOL CULTURE IN THE PREVENTION OF RISKY BEHAVIOR
OF CHILDREN AND ADOLESCENTS – IN THE DIRECTION
OF POSITIVE PREVENTION

Summary

The article refers to the concept of positive prevention on creation of a favorable environment for the development of the student. For considering the development potential of school adapted the concept of school culture. In the next part explains the concept and structure of the school culture. Also indicated characteristics of school culture that protect students against manifestation of risky behavior. The article ends with an indication for creating a positive school culture.

Keywords: positive prevention, social prevention, school culture, the resources of the school environment

Wstęp

Współcześnie programy profilaktyki zachowań ryzykownych znacznie ewoluowały w kierunku zwiększenia skuteczności. Niska bądź pozorna skuteczność wielu programów profilaktycznych spowodowała poszukiwanie nowych pomysłów. Profilaktyka pozytywna nie jest nową ideą, ale obecnie jest najbardziej rozwijaną ze względu na swoją skuteczność oraz przymus innowacji w dobie nowych zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży. Jednym z elementów profilaktyki pozytywnej jest budowanie przyjaznego środowiska szkolnego.

Profilaktyka pozytywna a zasoby środowiskowe

Obecnie profilaktyka pozytywna, zwana też zamiennie kreatywną, dodatnią i ofensywną, jest rozumiana jako przeciwieństwo wobec profilaktyki negatywnej i tradycyjnej. Zdaniem Sławomira Śliwy (2015, s. 17) pozytywna profilaktyka szkolna „to działanie ukierunkowane na rozwijanie mocnych stron i zasobów, dzięki którym młody człowiek staje się bardziej odporny na działania czynników ryzyka, czyli w większym stopniu przygotowuje go do życia w świecie różnych zagrożeń”. Są to więc

działania koncentrujące się na wspieraniu czynników rozwojowych oraz zasobów, czyli potencjałów, które warunkują powstanie nowych czynników chroniących. Powstałe w wyniku takich działań silne cechy jednostkowe pozwolą na pozytywną adaptację, w zgodzie z pożądanymi, ogólnospołecznymi normami. Działania te, zgodnie z powyższymi ustaleniami, mają odnosić się głównie do jednostki, gdyż dużo łatwiej wykształcić w jednostce te specyficzne cechy ochronne niż przekształcać najbliższe środowisko w przestrzeń bogatą w czynniki, które będą wspierały bądź zabezpieczały pozytywny rozwój jednostki. Powyższe rozumienie profilaktyki pozytywnej jest przydatne w szczególności na poziomie profilaktyki wskazującej, czyli takiej, która odnosi się do ściśle wyselekcjonowanej grupy uczniów przejawiających wyraźne zachowania problemowe (Gaś, 2006, s. 69–70). Wspieranie zasobów jednostkowych jest wysokospecjalistycznym działaniem, które na tym poziomie jest trudne do realizacji w warunkach szkolnych. Pewną przydatność posiada również tak rozumiana profilaktyka na poziomie profilaktyki selektywnej, czyli adresowanej do grupy uczniów, którzy wykazują pierwsze oznaki zachowań ryzykownych (Gaś, 2006, s. 69–70). Takie działania są oczywiście skuteczne, jednak w warunkach szkolnych najwięcej jest oddziaływań na poziomie profilaktyki uniwersalnej, czyli takiej, która jest dedykowana ogółowi uczniów bez selekcji na grupy specjalistycznego wsparcia.

Odmienne rozumienie profilaktyki pozytywnej, bardziej dostosowane do poziomu profilaktyki uniwersalnej, przedstawia Małgorzata Michel (2013, s. 78). Jej zdaniem: „W chęci tworzenia specjalistycznych programów zapominamy o tym, że rozwiązania do ich tworzenia są blisko, mianowicie w najbliższym środowisku. Szukamy coraz lepszych specjalistów, tymczasem zapominamy o tym, że jako osoby na co dzień tworzące wspólnotę szkolną sami tymi specjalistami jesteśmy. Tym samym zapominamy o podstawowych metodach i zasadach wychowawczych, szukając coraz bardziej wymyślnych i specjalistycznych programów i pomysłów, które paradoksalnie są mało efektywne, gdyż nie są zaaplikowane do naszego środowiska”. Profilaktyka pozytywna w tym rozumieniu to działanie silnie oparte na zasobach środowiska. Specyfiką oddziaływań profilaktycznych jest koncentrowanie się na zastanej rzeczywistości wychowawczej i wykorzystanie, wzmocnienie jej atutów oraz potencjalna zmiana w kierunku budowaniu nowych zasobów. Programy te opierają się więc na specjalistach od danego środowiska – nauczycielach, rodzicach, dyrektorach, uczniach i obsłudze administracyjnej szkoły, która ma kontakt z uczniami i może wprowadzać zmiany. Reasumując, programy profilaktyki pozytywnej opierają się również na zasobach środowiska szkolnego, a więc dążą do wzmocnienia wspólnotowości oraz zdrowego zespołu.

Ważną częścią każdego szkolnego programu profilaktycznego (w znacznej większości są to programy profilaktyki uniwersalnej), a właściwie kręgosłupem ich konstrukcji, powinny być zmiany w obszarze środowiska szkolnego (Gaś, 2006, s. 107). Powinno ono nabyć cech środowiska zdrowego, przyjaznego i twórczego, z jasno wytyczonymi wskazówkami, co do aprobowanych i nieaprobowanych zachowań. Zdrowa przestrzeń to także to co nieformalne, obejmując wizję i misję szkoły (za: Gaś, 2006, s. 107), ale również współuczestniczenie w wartościach chwalebnych i pozytywnych przez

społeczność szkolną. Wartości chwalebne zgodnie z koncepcją Hanny Świdy-Ziemby (1998, s. 10–16) to te, które większość społeczeństwa pożąda w swoim otoczeniu. Budowanie środowiska zdrowego może być rozumiane jako działanie docelowe lub też stanowić fundament do dalszych oddziaływań wychowawczych. W ramach takich działań budowanie pozytywnego środowiska wychowawczego w szkole winno przebiegać w określonym ściśle kierunku. Jest to zadanie niełatwe, gdyż już przy analizie założeń trudno jest sprecyzować, co należy robić, w którym kierunku dążyć. Wiele pojęć, mających na celu ułatwienie tych zawiłości, jest mało sprecyzowanych lub sprawiają one trudności w definiowaniu. Współcześnie jednak można przyjąć za pewne wskazania przy konstruowaniu pozytywnych programów profilaktyki uniwersalnej, przede wszystkim kreowanie zaangażowanej kultury szkoły oraz tworzenie pozytywnego klimatu w szkole i klasie. Zdaniem Katarzyny Okulicz-Kozaryn (www.ore.edu.pl, s. 1–2) są to jednak pojęcia na tyle bliskoznaczne, że można uznać je za tożsame lub ściśle powiązane ze sobą. Natomiast zdaniem Marka Kuleszy (2011, s. 111) kultura i klimat dotyczą tego samego obszaru badawczego, jednak akcentują różne zmienne tegoż środowiska. Kolejną trudnością jest specyfika środowiska, gdyż każda placówka wychowawcza posiada swe wyraźne charakterystyczne i nieporównywalne z żadną inną placówką cechy i nie jest możliwe w sposób globalny przyjęcie pewnych ogólnych zasad. Budowanie wszakże przyjaznego środowiska w szkole stanowi ważny punkt zwrotny w myśli profilaktycznej.

Kultura szkoły – pojęcie i części składowe

Kultura szkoły jest stosunkowo nowym pojęciem w literaturze przedmiotu, definiowanie jej jest trudne ze względu na tak wiele zmiennych wchodzących w ramy pojęcia. Szeroką definicję kultury szkoły podają Barbara Dobrowolska, określając ją jako „system zasad, norm, zachowań, potrzeb i oczekiwań, podlegających zmianom pod wpływem pojawiających się zdarzeń, okoliczności, kwestii normatywno-prawnych, rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych, tworzących w swej istocie wewnętrzną obyczajowość opartą o obowiązujące kody komunikacyjne stanowiące o tożsamości jej jednostek i tożsamości organizacji” (Dobrowolska, 2011, s. 128). Kultura szkoły jest więc tym co stanowi o tożsamości jej samej oraz jednostek, które uczestniczą w jej funkcjonowaniu. Tak rozbudowana definicja, mimo że zawiera wiele elementów możliwych do identyfikacji, bardziej zaciemnia obraz analizowanego pojęcia niż wyjaśnia jego istotę i jest przydatna w dyskusjach akademickich, ale może okazać się problemowa w budowaniu oddziaływań profilaktycznych. Należy więc poszukiwać do celów praktycznych definicji bardziej sprecyzowanych – uszczegółowionych.

Nieco mniej rozbudowaną definicję przedstawia Katarzyna Okulicz-Kozaryn (2013, s. 81), która określa kulturę szkoły jako „zbiór podstawowych założeń i przekonań, które grupa sobie wyrobiła w toku wewnętrznej integracji, jako efekt radzenia sobie z problemami zewnętrznymi. Te założenia i przekonania funkcjonują na tyle dobrze, że są uznawane za wartościowe i w związku z tym przekazywane no-

wym członkom grupy jako właściwe sposoby postrzegania, myślenia i rozwiązywania problemów”. Kultura szkoły jest więc ogólnie przyjętymi ramami postępowania w szkole, wypracowanymi przez jej obecnych i przekazywanymi nowym członkom. Wypracowane w ramach organizacji oświatowej sposoby reagowania oraz standard oceny i wskazania co jest wartościowe i pożądane, wpływają nie tylko na postępowanie w samym środowisku szkolnym, ale również poza nim. Jest to definicja na tyle prosta i zrozumiała, że można uznać ją jako obowiązującą w przypadku projektowania działań profilaktycznych. Brak jest jednak wskazań, które z elementów kultury szkoły zapewniają zdrowe funkcjonowanie placówki.

Analiza zjawiska, czy też obszaru kultury szkoły może przebiegać na trzech poziomach, gdzie pierwszy jest poziomem poznania powierzchownego, a ostatni – głębokiego:

- wytwory – możliwe do poznania poprzez obserwację i opis,
- wartości – możliwe do poznania poprzez zrozumienie i deklaracje,
- założenia – możliwe do poznania poprzez uczestnictwo w życiu szkoły i zrozumienie (Tuochy, 2002, s. 25).

Wytwory stanowią łatwo obserwowalne elementy kultury, do których zaliczono rytuały, role i normy. Rytuały stanowią te elementy kultury, które porządkują status społeczny danej jednostki. Antropolog Pierre Bourdieu (za: Choińska, 2012, s. 30) przedstawił koncepcje rytuałów, które można zastosować do analizowania środowiska szkolnego, wymienił trzy ich rodzaje:

- rytuał nadania, który utożsamiany jest z wytyczeniem granic między jednostkami, które należą do grupy a tymi, które nie należą (ślubowanie, imartykulacja itp.);
- rytuał przejścia związany z zaprzeczeniem starego statusu w grupie (awans klasowy);
- rytuał instytucjonalny związany z formalnym mianowaniem (ukończenie szkoły) (Choińska, 2012, s. 30).

Rytuały to również te standardy, które określają ramy nagradzania oraz karania za przejawianie danych zachowań oraz te zdarzenia, które powtarzalne są w ciągu roku szkolnego i można uznać za pewne, że wystąpią będą w przyszłości. Rytuał ma ogromne znaczenie w procesie pozytywnej adaptacji, gdyż przestrzeń bogata w pozytywne rytuały z natury wypiera możliwości negatywnych inicjacji (Grzelak, 2011, s. 17). Jak podkreśla Justyna Szczepaniak: „Rytuałowi nieodłącznie towarzyszy symbolika, która ma za zadanie odwołać się bezpośrednio do naszej percepcji, by pobudzić naszą wyobraźnię. W każdym przypadku chodzi o rzecz nieobecną w naszej codziennej rzeczywistości, a przedstawioną przez symboliczny przedmiot. W rytuale zauważyć można zawsze pewną stałą sekwencję powtarzających się czynności, co świadczy o pewnym stałym jego przebiegu, który nie może zostać naruszony” (Szczepaniak, 2013, s. 76). Istotność rytuału leży w jego niepowtarzalności, której towarzyszy specyficzna symbolika, nadająca ton poważności i wyjątkowości.

Role natomiast to wyłącznie formalne standardy, które nadają „prawa i nakładają obowiązki odpowiednie do określonych powiązań społecznych i społecznej działalno-

ści” (Tuochoy, 2002, s. 25). W realiach szkoły związane są ze standardami określającymi funkcjonowanie przewodniczących klasy, przewodniczących samorządu uczniowskiego, członków koła naukowe czy delegacji do sztandaru. Znaczenie roli w kulturze wiąże się również z prestiżem jej reprezentowania, jej wartości w sensie społecznym, gdzie otrzymanie pewnego stanowiska stanowi wyróżnienie, a członkowie wspólnoty szkolnej wyrażają chęć przyjęcia formalnych obowiązków związanych z tą szkołą.

Ostatnim na tym poziomie poznania, lecz równie ważnym w porównaniu do ról i rytuałów są normy. Normy to zinternalizowane nakazy moralne, akceptowane i szerzone w danym środowisku szkolnym (Tuochoy, 2002, s. 26). Są to pewne standardy powszechnie akceptowane, co do tego jak nie postępować, ale również wskazówki, które z zachowań są pożądate.

Wartości to drugi poziom poznania kultury szkoły, który określić można jako poziom poznania znacznego. Krystyna Ostrowska (2004, s. 3) uważa, że „wartości stanowią taką klasę obiektów, które są przedmiotem najgłębszych pragnień i dążeń, dzięki którym realizuje się ludzka egzystencja w określonym stylu funkcjonowania”. Są to więc wszelkie obiekty, które stanowią kierunek rozwoju jednostki, a ich realizacja lub też sam proces urzeczywistniania pozostawia poczucie sensu własnych działań. W rzeczywistości szkolnej możemy mieć do czynienia z kilkoma rodzajami systemów wartości: oficjalnym i podskórnym, centralnym i peryferyjnym oraz powszechnym i wybiórczym. Znaczenie deklarowanej wartości można poznać, ustalając jej położenie w celach dążeń (Tuochoy, 2002, s. 26).

By dogłębnie zrozumieć istotę pojęcia kultura instytucji oświatowej, należy spojrzeć na tę instytucję jak na wspólnotę ludzi, która swym funkcjonowaniem ma dążyć do wyraźnie określonego celu. Cele poszczególnych jej członków muszą zachowywać pewien wspólny charakter, a na pewno nie powinny się wzajemnie wykluczać. Budowanie takiego ustosunkowania w szkole posiada bardzo specyficzny charakter, gdyż docelowo ma kształtować osobowość jej nowych członków – uczniów, tak by uzyskali oni dojrzałość społeczną. Cele te możemy zamknąć w kategorii dotyczące założeń opracowanych przez Scheina (Tuochoy, 2002, s. 27). Badacz ten wypracował kategorie założeń, które funkcjonują i kształtują wytwory i wartości szkoły:

- założenia związków szkoły z otoczeniem: obraz jej funkcji w lokalnym społeczeństwie, współpraca z innymi podmiotami, stawiane granice między środowiskiem lokalnym a samą szkołą;

- założenia o naturze ludzkich działań: obraz stosunków nauczyciel–uczeń, uczeń–nauczyciel, przekonanie o motywach ludzkich działań, standardy utrzymywania dyscypliny, karność i nagradzanie;

- założenia w sprawie prawdy i czasu: standardy etyczne, standardy dotyczące tradycji szkoły;

- założenia o naturze ludzkiej: przeświadczenia o naturze ludzkiej, standardy uczniów przystosowanych i nieprzystosowanych;

- założenia o związkach między ludźmi: standardy zachowań współpracy w grupie, standardy komunikacji w relacjach itp. (Tuochoy, 2002, s. 27–36).

Kultura szkoły nie jest tylko wypadkową osobowości członków uczestniczących w życiu szkolnym. Zdaniem Mirosława Gejdosa (2008, s. 128): „Cały dorobek szeroko pojętej wspólnoty szkolnej jest oparty o fundament historii tworzonej przez mniejsze lub większe wydarzenie oraz ludzi, którzy w różny sposób wpływali na jej rozwój”. Tworzenie kultury szkoły jest więc procesem długotrwałym zależnym zarówno od wielu czynników zewnętrznych (środowiskowych), jak i wewnętrznych (jednostkowych). Nauczyciel jako członek społeczności szkolnej pełni bardzo ważną funkcję w tworzeniu kultury szkoły, uczestniczy w kreacji założeń funkcjonalnych szkoły. Badania Beaty Adrjan (2015, s. 100) świadczą o tym, że nauczyciele raczej nie wykazują inicjatyw poza zmianami w założeniach dotyczących związków między ludźmi, albo też nie mają możliwości decyzyjnych w tym obszarze (tab. 1).

T a b e l a 1

Uczestnictwo nauczycieli w kulturze szkoły – zestawienie wyników badań Beaty Adrjan

Nauczyciel w kulturze szkoły	
jest kreowany – reprodukcja	kreuje – produkcja
Kultura szkoły: związki z otoczeniem	
<ul style="list-style-type: none"> • Finansowanie szkoły odbywa się poza nauczycielem – jest on odbiorcą i proszącym. • Reguły współpracy z rodzicami są ustalane poza nim (formy, czas, miejsce spotkań), przekazuje przez innych zredagowane informacje. • Organizuje, zgodnie z zaleceniami dyrektora, imprezy szkolne oraz dla środowiska lokalnego 	
Kultura szkoły: założenia o ludzkiej naturze	
<ul style="list-style-type: none"> • Wykonuje zalecenia metodyczne, zawarte w materiałach dydaktycznych. • Realizuje model szkolnej koncepcji edukacji, ucznia, rodzica. • Wykonuje polecenia osób decyzyjnych (głównie dyrektora) 	
Kultura szkoły: założenia dotyczące prawdy i czasu	
<ul style="list-style-type: none"> • Nauczyciel odtwarza narzucony w szkole sposób myślenia o świecie, w obszarze czasu nastawiony na przeszłość, a w obszarze prawdy nastawiony na obiektywizm wiedzy 	
Kultura szkoły: założenia dotyczące związków między ludźmi	
	<ul style="list-style-type: none"> • Tworzy życie społeczne w szkole (spotkania nieformalne są organizowane przez nauczyciela, dyrektor może być zaproszony). • Tworzy indywidualną relację z uczniami (najczęściej w kontekstach pozalekcyjnych)

Ź r ó d ł o: (Adrjan, 2015, s. 100).

W dużej większości obszarów budujących założenia kultury szkoły nauczyciele nie wykazują aktywności w ich tworzeniu. Założenia, stanowiące fundament kultury

szkoły, w dużej części są odtwarzane z formalnych nakazów i zakazów. Z wyjątkiem złożeń dotyczących związków między ludźmi, nauczyciele są reproduktorami zastałych standardów i wskazań poglądowych. Ramy poglądowe i ideowe kształtowane są w obszarach określanych przez formalne nakazy i zakazy – brak jest inicjatyw własnych. W tym miejscu należy zastanowić się, jaki jest kształt kultury zaangażowanej, zdrowej i pozytywnej, która ma nie tylko chronić, ale również wspierać rozwój ucznia.

Zaangażowana kultura szkoły jako zasób środowiska wychowawczego

Kształt kultury pozytywnej jest nadal rozważany przez teoretyków edukacji. Jedną z ciekawszych jest koncepcja Charlesa Handy'ego (za: Dorczak, 2011, s. 233), który podzielił kulturę organizacyjną szkoły na cztery typy:

- kulturę Zeusa – związaną z autokratycznym zarządzaniem zadaniami, w której najważniejszą osobą jest dyrektor, a wartością siła i władza;
- kulturę Apolla – związaną ze zbiurokratyzowaniem funkcji, gdzie główną wartością jest urząd i poszanowanie prawa administracyjnego;
- kulturę Ateny – związaną ze wspólnotowym zarządzaniem zadaniami, gdzie efekty pracy są wspólnie wypracowywane i określane. Główną wartością w kulturze Ateny jest współpraca i odpowiedzialność;
- kulturę Dionizosa – związaną z zarządzaniem zadaniami, gdzie unika się odpowiedzialności wspólnotowej, a wartością nadrzędną jest wolność i jednostka.

Na podstawie tej prostej klasyfikacji można wskazać, że kultura Ateny stanowi wzór do poszukiwania kultury najbardziej optymalnej dla pozytywnego rozwoju jej członków. Wartości, takie jak odpowiedzialność i współpraca, pozwalają zaistnieć głębokiemu przywiązaniu do tradycji szkoły, a funkcjonowanie na zasadach wspólnotowych dopuszcza możliwość regulacji norm i dostosowywanie się do norm, w których procesie tworzenia się uczestniczyło. Inną klasyfikację zaproponował Krzysztof Konarzewski (za: Bobrowski, Pisarska, Ostaszewski, Okulicz-Kozaryn, 2012, s. 42–43), który wyodrębnił trzy rodzaje ideologii nauczycielskiej:

– Ideologia biurokratyczna, która charakteryzuje się działalnością opartą na formalizacji i hierarchii. Nauczyciele tam pracujący spoglądają na nią jak na instytucję, a na własne działania jak na działania pracownika instytucji. Jest to ten rodzaj myślenia o szkole „niezmiennej”, w której innowacje rzadko się wprowadza, a skuteczny nauczyciel to taki, który ma odpowiedni staż pracy. Natomiast uczeń dobry to taki, który przestrzega reguł szkolnych.

– Ideologia liberalistyczna, która charakteryzuje się działalnością opartą na indywidualizacji i innowacyjności. Nauczyciel widzi siebie jako osobę pomagającą w rozwoju i dostrzega potrzebę wypracowania własnych metod wychowawczych. Trwałość i staż pracy nie stanowią o skuteczności nauczyciela. Uczeń dobry natomiast to taki, który przestrzega uwewnętrznionych reguł moralnych.

– Ideologia romantyczna, która charakteryzuje się działalnością opartą na formalizacji i hierarchii. Nauczyciel widzi siebie jako osobę posiadającą powołanie do pracy wychowawczej, która zakłada wspomaganie indywidualnych zdolności ucznia (Bobrowski, Pisarska, Ostaszewski, Okulicz-Kozaryn, 2012, s. 42–43).

Zaproponowana charakterystyka nie pozwala jednak w pełni projektować oddziaływań profilaktycznych, warto więc uściślić wskazania na zasadzie antynomii: kultura zaangażowana (pozytywna) versus kultura bierna (negatywna). Do nakreślenia tych obszarów wykorzystać można ustalenia Katarzyny Okulicz-Kozaryn (tab. 2).

T a b e l a 2

Kultura zaangażowana i kultura bierna szkoły

Kultura zaangażowana (sprzyjająca pozytywnemu rozwojowi ucznia)	Kultura bierna (niesprzyjająca pozytywnemu rozwojowi ucznia)
<ul style="list-style-type: none"> • występowanie postaw pomocowych, • pozytywne opinie o uczniach, • gotowość do interwencji w przypadku zachowań niepożądanych, • utrzymywanie standardów przyjaźni i współpracy, • otwartość na relacje, • brak selekcji na gorszych i lepszych, • atmosfera optymizmu życiowego, • standardy współpracy w podejmowaniu decyzji, • otwartość na propozycje i niekonwencjonalne pomysły w rozwiązywaniu problemów 	<ul style="list-style-type: none"> • występowanie różnych form przemocy rówieśniczej – powstanie atmosfery powszechności agresji, • przeświadczenie, że problem przemocy występuje tylko w złych szkołach, • zbyt wysokie wymagania nauczycieli wobec uczniów, • negatywne usposobienie do uczniów, • przekazywanie negatywnego podejścia do życia, • bierne postawy lub niewystarczające działania nauczycieli wobec zachowań niezgodnych z normą, • nastawienie na ocenianie wyników, a nie postępów w nauce

Ź r ó d ł o: Opracowanie własne na podstawie: (Okulicz-Kozaryn, www.ore.edu.pl, s. 4–10).

Kultura pozytywna posiada wyraźnie różnicujące cechy wobec kultury biernej. W większości przypadków są to cechy wykluczające się wzajemnie. Przykładem takiego wykluczenia jest ogólne przeświadczenie o życiu, gdzie nie jest możliwe wykazywanie jednocześnie negatywizmu i optymizmu życiowego.

Obecnie prowadzi się badania nad znaczeniem pozytywnej kultury szkoły w prawidłowym funkcjonowaniu psychospołecznym zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Zespół pod kierownictwem Szymona Grzelaka (2015, s. 112–116) ustalił, że na podstawie tych badań możliwe jest wskazanie cech pozytywnej kultury szkoły, które chronią przed przejawianiem zachowań ryzykownych:

- a) nauczyciele przejawiają postawy świadczące o trosce o własnych uczniów;
- b) nauczyciele przejawiają postawy świadczące o dobrowolnym zaangażowaniu w sprawę uczniów;
- c) szkolna wspólnota wykazują zaangażowanie w wartość dodaną nauczania;
- d) grono pedagogiczne w swych działaniach kieruje się wyraźnie dobrem uczniów oraz dba o opanowanie i zrozumienie przekazywanych treści;

e) wspólnota szkolna posiada bogatą ofertę pomocy w nauce uczniom, zarówno formalną jak i nieformalną (wyrażoną gotowością do takiej pomocy);

f) proces wychowania w szkole wykazują wyraźne tendencje pozytywne zarówno w podejściu profilaktycznym, jak i w sposobie kontroli zachowań (pozwala na rozumną autonomię);

g) członkowie wspólnoty szkolnej są świadomi obowiązujących zasad i norm wobec zachowań dewiacyjnych, świadomość ta wyraża się wspólnym frontem dezaprobaty opartej na ugruntowanych wartościach prospołecznych;

h) panuje atmosfera wyraźnego zaufania nauczycieli wobec uczniów oraz poszanowania osobistego (Grzelak, 2015, s. 112–116).

Podsumowanie

Profilaktyka pozytywna jest działaniem opartym na zasobach i potencjałach – jednostkowych i środowiskowych. Współcześnie poszukują się wskaźników potencjałów środowiska szkolnego oraz możliwości ich wspierania i rozwijania, gdyż programy profilaktyczne kształtujące środowisko wykazują większą skuteczność w porównaniu do podejść jednostkowych (Ostaszewski, 2014, s. 14–24). Jednym ze wskaźników pozytywnego środowiska jest zaangażowana kultura szkoły. Kultura szkoły jest nowym terminem w obszarze badań zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. U podstaw teoretycznych wykazują pewne trudności w zdefiniowaniu, gdyż obejmują zmienne, które również trudno dookreślić. Niemniej jednak na gruncie nauk społecznych możliwe było pewne uszczegółowienie, a tym samym badanie tegoż obszaru funkcjonowania szkoły. Ustalono, że pozytywna kultura szkoły, która chroni przed przejawianiem zachowań ryzykownych, w szczególności zachowań agresywnych (Ostaszewski, 2014, s. 25), charakteryzują się przede wszystkim wyraźnym zaangażowaniem nauczycieli w sprawy uczniowskie, wspólnym frontem w ustalaniu norm i celów wychowawczych, współpracą i samorządnością. Jednak ze względu na specyfikę kultury szkoły, bardzo trudno jest ją kształtować, gdyż wymaga działań długofalowych. Ciekawą propozycją budowania kultury szkoły jest program „Pigmalion i Aureola” autorstwa Mariusza Jędrzejki (2013, s. 59–61), który zakłada tworzenie atmosfery szacunku do nauki i zaangażowania nauczycieli. Kulturę pozytywną tworzą, zdaniem autora, tak ważne elementy, jak dzień zapisu ucznia do szkoły, które powinny być podkreślone odpowiednią doniosłością – od odpowiedniego ubioru nauczyciela do zachowania wyraźnego *savoir-vivre* w relacjach. Innym ciekawym rozwiązaniem tego programu jest budowanie szacunku do nauki poprzez odwołanie do autorytetów naukowych, gdzie pomieszczenia, w których odbywają się zajęcia, otrzymują patronów ze świata polskiej nauki. Takie działania pokazują i przypominają uczniom oraz nauczycielom o wartościach, które szkoła wyznaje. Poprzez dookreślenie wartości ułatwia się ich dostrzeganie, co owocuje brakiem dwuznaczności, pozostawiając świat z wyraźnymi wskazaniem, co jest właściwe, a co nie. Wdrażanie takich programów powinno stać się praktyką profilaktyczną i wychowawczą każdej ze szkół, bo są to działania skuteczne i przyjemne w swej formie.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

- GAŚ Z.B. (2006), *Profilaktyka w szkole*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- GRZELAK S. (2011), *Dziki ojciec*, Poznań: Wydawnictwo Jedność.
- GRZELAK S. (red.) (2015), *Vademecum skutecznej profilaktyki problemów młodzieży: przewodnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach badań naukowych*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- JĘDRZEJKO M. (2013), *Pigmalion i Aureola: techniki aktywizacji uczniów oraz umacniania ich więzi z kulturą i szkołą*, Warszawa: Szkolny Związek Sportowy „Wielkopolska”, Studio Poligraficzne Edytorka.
- KULESZA M. (2011), *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- ŚLIWA S. (2015), *Profilaktyka pedagogiczna*, Opole: Wydawnictwo Instytut Śląski.
- ŚWIDA-ZIEMBA H. (1998), *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, [wyd. 2], Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- TUOCHY D. (2002), *Dusza szkoły: o tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Artykuły w pracach zbiorowych

- DORCZAK R. (2011), *Co wiemy o kulturze organizacyjnej szkół biorących udział w projekcie reformy nadzoru pedagogicznego?*, [w:] B. Niemierko, K. Szmigiel, (red.), *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje, metody, perspektywy: XVII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, s. 231–238.
- GAŚ Z.B. (2010), *Profilaktyka jako działania pomocowe na rzecz wychowanków OHP*, [w:] Z. Jasiński, E. Nycz (red.), *Identyfikacja potrzeb i oczekiwań młodzieży na rynku pracy – konteksty społeczno-pedagogiczne realizacji projektu*, Opole: Komenda Główna Ochotniczych Hufców Pracy, s. 65–86.
- MICHEL M. (2013), *Profilaktyka zachowań ryzykownych w działalności edukacyjnej szkoły. Aspekty teoretyczne i praktyczne – know how profilaktyki szkolnej*, [w:] A. Szecówka, B. Ogonowski (red.), *Profilaktyka zachowań, dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, Wrocław: Wydawnictwo Atla 2, s. 61–83.

Artykuły w czasopiśmie i ustawy w dziennikach ustaw

- ADRJAN B. (2015), *Miejsce nauczyciela w kulturze szkoły*, „Forum Oświatowe” nr 27, s. 95–102.
- BOBROWSKI K., PISARSKA A., OSTASZEWSKI K., OKULICZ-KOZARYN K. (2012), *Znaczenie kultury i klimatu szkoły dla wyników nauczania oraz spostrzeganego przez nauczycieli nasilenia zachowań problemowych wśród uczniów*, „Edukacja” nr 4, s. 39–51.
- CHOIŃSKA A.K. (2012), *Rytuał świętowania w ujęciu Pierre’a Bourdieu*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 4: *Świętowanie i styl życia*, s. 25–43.
- DOBROWOLSKA B. (2011), *Kultura szkoły a różnorodność kulturowa jej uczniów*, „Pogranicze. Studia Społeczne” t. 17, cz. 2, s. 128–138.
- GEJDOS M. (2008), *Kultura szkoły jako wartość szkolnej wspólnoty*, „Pedagogika Katolicka” nr 3, s. 128–132.
- OKULICZ-KOZARYN K. (2013), *Klimat i kultura szkoły a zachowania problemowe uczniów*, „Studia Edukacyjne” nr 29, s. 81–100.
- OSTASZEWSKI K. (2014), *Kultura szkoły a zachowania ryzykowne uczniów*, „Edukacja” nr 1, s. 14–24.
- OSTROWSKA K. (2004), *Wartości w naszym życiu*, „Wychowawca” nr 6, s. 5–7.
- SZCZEPANIAK J. (2013), *Rytuały przejścia w edukacji*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja” nr 3, s. 71–86.

Źródła internetowe

OKULICZ-KOZARYN K., *Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli*, <http://www.ore.edu.pl/bezpiecznaszkola/4320-klimat-spoeczny> (dostęp: 1.02.2016).

Sławomir Kania, magister, doktorant Uniwersytetu Opolskiego
Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu
e-mail: 1kania.slawek@gmail.com

IURI SHCHERBIAK

Особливості соціальної адаптації студентів-першокурсників коледжу до нових умов навчання в вищому економічному навчальному закладі

PECULIARITIES OF SOCIAL ADAPTATION OF FIRST-YEAR COLLEGE STUDENTS TO NEW STUDYING CONDITIONS IN HIGHER EKONOMIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Summary

The article deals with the comprehensive research of the problem of adaptation of first-year students of economic college to the educational process in higher educational institutions. Having based on survey results of some first-year students interviews, the author pointed out the main difficulties of adaptation of college students and identified the socio-pedagogical conditions of optimization of adaptation process of former students to student's life.

It was found that the main problems of social adaptation of first-year students of economic college is, joining the new team that is heterogeneous in origin, especially social; lack of awareness of their chosen profession; inability to exercise self-control activities to optimize the new conditions the regime of work and rest; the problem of life and self-adjustment, especially during the transition from the home environment to the conditions of the hostel; inability to organize their own entertainment content; lack of skills of self-employment; difficulty establishing communication with the opposite sex persons, poor interpersonal relations in culture conditions dormitory and others. The main objectives to promote freshmen adapt to college vocational education environment is: prepare freshmen for new learning environments; installation and maintenance of the social status of freshmen in the new team; prevention and removal of freshmen psychological and physical discomfort associated with the new educational environment.

The process of social inclusion and socialization and therefore first-year students primarily depends on: personal development of members of the student group (values attitudes, motivational aspirations of consciousness) and the intensity and quality of communication between group members.

Keywords: adaptation, college, training activities, first-year student, social and educational conditions

Постановка проблеми

Здійснювана нині реформа освіти вимагає нових підходів до навчання студентів в умовах роботи коледжу. Однією з найважливіших передумов успішної навчальної діяльності першокурсників є їх своєчасна адаптація до нових умов навчання у ВНЗ, що розглядається як початковий етап включення їх в професійне співтовариство. Соціальна та психологічна адаптація першокурсника означає здатність відповідати вимогам і нормам навчального закладу, а також здатність розвиватися в новому для себе середовищі, реалізовувати свої здібності та потреби, не вступаючи з цим середовищем у протиріччя. Саме на першому курсі формується ставлення молодшої людини до навчання, до майбутньої професійної діяльності, продовжується „активний пошук себе”. Від успішності адаптації часто залежить подальший хід професійного життя людини. Такий процес пристосування може проходити досить тривалий час, що може викликати у людини перенапруження як на соціальному, так і на психологічному рівнях, внаслідок чого у студента знижується активність, і він не може не тільки виробити нові способи поведінки, але і виконати звичні для нього види діяльності. У деяких студентів коледжу процеси соціальної адаптації ускладнюються через внутрішнє неприйняття необхідності самостійно навчатися у навчальному закладі і отримувати професію. Загалом, ступінь соціальної адаптації студентів у коледжі залежить від визначених чинників: індивідуально-психологічних особливостей, особистісних, ділових і поведінкових якостей, ціннісних орієнтацій, стану здоров'я, соціального оточення, статусу сім'ї і тощо. Отже, відсутність єдиних конструктивних підходів та практичних механізмів соціалізації особистості потребує подальшого розвитку теоретичних та організаційних основ соціально-педагогічної роботи зі студентами-першокурсниками коледжу з метою їхньої успішної соціалізації в нових умовах навчання у вищому навчальному закладі.

Аналіз досліджень і публікації по проблемі

Порушена проблема закономірно стала предметом багатьох соціально-педагогічних розвідок, де досліджено адаптацію студентів до умов навчання й життєдіяльності в непедагогічних вищих навчальних закладах (Т. Алексеева, С. Блажієвська, Ю. Бохонкова, М. Горліченко, Л. Григоренко, С. Гура, Г. Левківська, С. Селівестров та ін.), до професійної діяльності (С. Ізбаш, Т. Каткова, Д. Лопарева, В. Павлушенко, Л. Петльована, Н. Шафажинська та ін.). У дослідженнях А. Андрєвої, І. Бега, О. Прудської, В. Штифурак, І. Шаповал та інших розглянуто педагогічні та соціально-психологічні аспекти адаптації студентів і чинники, що на неї впливають. Проте, незважаючи на наявність у сучасній науці значної кількості наукових

праць, присвячених проблемі адаптації студентської молоді та професійно-педагогічної адаптації особистості, вона залишається однією з найбільш дискусійних і невирішених, що спричинено складністю і системністю самого феномену адаптації. Аналіз фахової літератури засвідчує, що соціальна адаптація студентів-першокурсників економічного коледжу ще не стала предметом комплексного педагогічного дослідження.

Мета статі полягає у визначенні особливостей соціальної адаптації студентів-першокурсників економічного коледжу до нових умов навчання в вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу

Теоретичний аналіз проблеми соціальної адаптації студентів-першокурсників коледжу до навчання у ВНЗ дозволив визначити поняття адаптації студента до нових умов життєдіяльності та життєтворчості у ВНЗ як складний, динамічний і багатосторонній соціальний процес внутрішньої та зовнішньої перебудови діяльності студента, що відбувається у ході пристосування його до цих умов й активного оволодіння ними (Блажієвська, 2013, С. 34–37). Адаптація – це результат взаємодії індивіда і навколишнього середовища, який приводить до оптимального його пристосування до життя і діяльності. Процес адаптації компенсує недостатність звичної поведінки в нових умовах, через неї забезпечується можливість прискорення ефективного функціонування особистості в незвичних обставинах (Харченко, 2009, С. 387–392). Інакше кажучи, адаптація – це, перш за все, перетворення самого себе відповідно до нових вимог діяльності, соціальних умов і нового оточення. Це входження в нову соціальну позицію і нову систему взаємин.

Виходячи із соціально-педагогічної точки зору, соціалізація відображає шлях формування особистості в конкретному соціокультурному середовищі. На основі аналізу фахової літератури доводимо, що соціалізація студента-першокурсника – це процес формування конкретного соціального типу особистості, що визначається умовами такого середовища і відбувається внаслідок системного соціалізуючого впливу. Соціалізацію студента-першокурсника необхідно розглядати як процес його входження в нове соціальне середовище (колективи коледжу, університету, академічної групи), засвоєння та відтворення соціальних норм і цінностей, притаманних цьому середовищу, оволодіння відповідними ролями та функціями. Це двосторонній процес, який передбачає суб'єкт-суб'єкту взаємодію в умовах соціально-педагогічної співтворчості всіх учасників процесу (адміністрації закладу, викладачів, куратора, батьків, членів академічної групи й самого студента-першокурсника). Процес соціалізації особистості студента-першокурсника як проблемне явище розпочинається на адаптаційній стадії (Грушевський, 2006, С. 93–100). Відразу після надходження у коледж студенти зіштовху-

ються з багатьма вимогами, які найчастіше досить серйозно відрізняються від тих, що були у попередньому навчальному закладі. Їм необхідно познайомитися з однокурсниками, викладачами, знайти своє місце у студентському колективі.

У контексті дослідження ми поділяємо думку Л. Подоляк про те, що соціально-педагогічну адаптацію слід визначити як процес активного пристосування студента-першокурсника до нових умов соціуму, результатом якого є гармонійне задоволення його потреб у здоровій життєдіяльності, позитивне ставлення до нового статусу та повноцінне включення до нової системи міжособистісних стосунків у студентському і загальноуніверситетському колективах (Подоляк, 2008).

Розгляд процесу адаптації студентів до навчання в коледжі має включати ряд аспектів:

- психолого-педагогічний (пов'язаний з пристосуванням студентів до нової дидактичної системи, що принципово відрізняється від форм і методів школи);
- соціально-психологічний (що має зв'язок із засвоєнням учнями соціальних норм, встановленням і підтримкою соціального статусу в новому колективі);
- мотиваційно-особистісний (визначає формування позитивних навчальних мотивів і особистісних якостей);
- психофізичний (що передбачає, пристосування функцій і реакцій організму до вимог нового середовища).

Процес адаптації тривалий і не завжди успішний, і у значної частини студентів першого року навчання виникають проблеми з адаптацією, що пов'язано з особистісними якостями самих студентів, відсутністю навичок до самостійної навчальної діяльності, несформованістю професійного самовизначення.

У поняття адаптації входить мотивація навчання і професійного самовизначення, самостійність розумової праці, ціннісні переваги, відносини з викладачами та одногрупниками (Дубасенюк, 2000).

Узагальнюючи вищесказане стверджуємо, що основними проблемами соціальної адаптації студента-першокурсника економічного коледжу є: входження до нового колективу, який є неоднорідним за своїм походженням, насамперед, соціальним; недостатність усвідомлення обраної професії; невміння здійснювати саморегуляцію діяльності, оптимізувати в нових умовах режим праці і відпочинку; проблема налагодження побуту й самообслуговування, особливо при переході з домашніх умов до умов гуртожитку; невміння змістовно організувати власне дозвілля; відсутність навичок самостійної діяльності; труднощі налагодження спілкування з особами протилежної статі, низький рівень культури міжстатевих стосунків в умовах гуртожитку та ін.

Основними завданнями щодо сприяння адаптації першокурсників до професійної освітньої середовищі коледжу служить: підготовка першокурсни-

ків до нових умов навчання; встановлення і підтримка соціального статусу першокурсників в новому колективі; попередження і зняття у першокурсників психологічного і фізичного дискомфорту, пов'язаного з новим освітнім середовищем.

Процес соціальної адаптації, а відповідно й соціалізації студентів-першокурсників, перш за все, залежить від: рівня особистісного розвитку членів студентського колективу (ціннісних ставлень, мотиваційних прагнень, рівня самосвідомості) та інтенсивності і якості спілкування між членами групи (Фіцула, 2006).

Соціалізація студента-першокурсника розгортається в єдності чотирьох видів діяльності: навчальної, дозвілєвої (позанавчальної, виховної), спілкування (у колективі) та самоусвідомлення (Бойко, 1999). Таким чином, соціалізуюча діяльність визначається нами як свідомо спрямована діяльність на засвоєння студентом-першокурсником соціальних цінностей, норм, досвіду, притаманних у т.ч. певному вищому навчальному закладу, студентській групі, та налагодження ним міцних соціальних зв'язків і адекватне виконання соціальних ролей.

Метою практичної частини нашого дослідження було отримання інформації щодо особливостей соціальної адаптації студентів-першокурсників коледжу до нових умов навчання в вищому економічному навчальному закладі. Лабораторія моніторингу якості освітньої діяльності провела вивчення думки студентів першого курсу денної форми навчання Тернопільського коледжу економіки, права та інформаційних технологій (дата проведення листопад 2015 р.). Дослідженням було охоплено 67 першокурсників. В якості основного методу було обрано анонімне анкетування, яке враховувало аналіз трьох складових: особливостей адаптаційного періоду в коледжі; процесу виховної діяльності куратора; визначення рівня якості навчально-виховного процесу. У процесі аналізу лабораторією було визначено загальні тенденції окреслених аспектів дослідження в коледжі. Про рівень соціально-психологічної адаптації свідчить переживання задоволеності собою у зв'язку зі своєю належністю до цього соціуму. За результатами проведеного дослідження, основний мотив, що спонукав до вступу в коледж була зацікавленість майбутньою професією – 36,4%; бажання навчатися саме у ТНЕУ – 25,4%; уникнення ЗНО – 14%; можливість навчання на бюджетній формі – 10,4%; зручність розташування – 6,6%; вибір батьків – 3,8%; профорієнтаційні заходи ТНЕУ – 3,4%. На питання якщо б довелося зараз знову вибирати, Ви: навчалися б у коледжі ТНЕУ за цією ж спеціальністю – 66,8%; вступали б до коледжу за межами України – 11,2%; навчалися б у коледжі ТНЕУ за іншою спеціальністю – 10,8%; навчались би у коледжі ТНЕУ за двома спеціальностями – 8%; паралельно навчалися б у двох коледжах – 2,2%; вступали б до іншого коледжу – 1%.

Цікавою є думка студентів про те, що найбільше приваблює Вас у коледжі?: отримання фахових знань – 34%; можливість розвитку загального

світогляду, ерудиції, здібностей – 21,4%; перспектива знайти нових друзів – 20,8%; творчий підхід до викладання навчальних дисциплін – 9,8%; можливість займатися науковою, дослідницькою роботою – 7%; можливість участі в діяльності органів студентського самоврядування – 7%. Не можемо не відзначити, що 92,6% студентів першого курсу відповіли, що мають позитивні враження, процес навчання їм подобається, і лише 7,4% – враження негативні, важко адаптуватися після школи.

Труднощі, з якими зіткнулися студенти першого курсу, в основному були пов'язані з дидактичною адаптацією. Що є для Вас є найважчим на даному етапі навчання? Найголовніша проблема – успішно здати рубіжні атестації – 39%; пристосуватися до нових вимог викладачів – 21,6%; великий обсяг самостійної роботи – 15,2%; суцільний жах, нічого не встигаю – 8,6%; власний варіант відповіді – 7,2% (навчання в суботу); адаптуватися до нового колективу – 6,4%; не задовольняє розклад занять та організація навчання – 2%. Окрім цього, студенти конкретизували цикл предметів, які їм складніше засвоювати (зазначте назву дисципліни): точні науки – 68%; іноземні мови – 28,6%; гуманітарні дисципліни – 3,4%.

Потребують уваги результати відповідей на питання чи зустріли Ви в коледжі викладача, який справив на Вас негативне враження? Так – 35,2% респондентів підтвердили, що мають труднощі у спілкуванні з конкретними викладачами. Позитивне враження від викладачів мають – 64,8% студентів. Такі дані вимагають проведення оперативних заходів щодо контролю ситуації, корекції та шляхів вирішення зазначеної проблеми. Для вирішення зазначених проблем у економічному коледжі організовано школу передового педагогічного досвіду, проводяться тематичні педагогічні читання, круглі столи, заняття-тренінги, майстер-класи за темами: „Педагогічна майстерність викладача – запорука взаєморозуміння між викладачем та студентом”, „Техніка подолання конфліктних ситуацій”, „Ефективні комунікації – шлях до успішного порозуміння”. Такі заходи проводяться за участю провідних лекторів та методистів кафедри психологічних та педагогічних дисциплін Тернопільського національного економічного університету.

Серед причин, які заважають студентам швидше адаптуватися до навчання було названо: особливих проблем немає – 46,2%; особливості самостійного життя, побутові проблеми – 19,8%; перевантаженість навчально-виховного процесу – 19,6%; труднощі налагодження контакту з викладачами – 3,2%; слабка організація роботи деканату – 3,2%; власний варіант – 3,2% (підвищення стипендії); проблеми у спілкуванні з одногрупниками – 2,8%; недостатня робота куратора – 2%; низька якість викладання навчальних дисциплін – 0%.

На думку студентів, швидко адаптуватися у коледжі ТНЕУ їм допомогли би поради викладачів – 27%; підтримка друзів, опіка батьків – 20%; лекції до вступу у спеціальність – 17,8%; організаційна робота кураторів – 12,2%; власний варіант відповіді – 10,6% (зменшення обсягу домашнього завдання

та самостійної роботи); підтримка та допомога методистів – 8%; соціально-психологічне консультування (тренінги, співпраця з психологом тощо) – 4,4%. Звичайно, одне з головних завдань педагога, особливо в адаптаційний період, розкрити перед студентами широке поле потенційних можливостей, яке часто не відкривається перед людьми юнацького віку через їх обмежений життєвий досвід і брак знань. Викладачу слід лише уникати занадто однозначних і директивних способів вираження своїх оцінок, тверджень, завжди зберігаючи за студентом право на самостійне прийняття рішення. В іншому випадку відповідальність за будь-які наслідки прийнятих рішень першокурсник з себе зніме і перекладе на викладача чи куратора.

Як було вже сказано, саме на першому курсі формуються ставлення студента коледжу до навчання, до майбутньої професійної діяльності, продовжується активний пошук себе. Одним з найважливіших етапів адаптаційного періоду є знайомство та спілкування з новим колективом, де кожний є новою людиною для її члена. Процес адаптації залежить від багатьох чинників, зокрема обстановки в групі, психологічного клімату, ситуацій взаємодії з однокурсниками й педагогами, комфорту та безпеки під час занять тощо. Кожний член групи бере участь у встановленні правил і норм поведінки, у формуванні характеристики певної групи. У всіх членів нового студентського колективу є можливість проявити себе, завоювати авторитет й повагу одногрупників. Існує безліч різних критеріїв прояву особистості, зокрема поведінка, вчинки, стиль спілкування, творчі та професійні здібності. Відрадно, що морально-психологічний мікроклімат у своїй академічній групі 85,4% студентів оцінюють як дружній колектив; 7,6% – констатують, що відбувся поділ на підгрупи за інтересами та симпатіями; 5,4% – відмічають, що періодично спалахують конфліктні ситуації, а 1,6% – зазначають, що група перебуває в стані відкритої ворожнечі.

Ефективна соціальна адаптація великою мірою залежить від кураторів груп, які допомагають студентам адаптуватися до нових для них спеціальних умов, закладають підвалини сприятливого клімату в групах. Від їхніх вмінь, життєвої позиції, добросовісності залежить успіх роботи в студентських групах. Як свідчить аналіз даних, у студентів, у першу чергу, виникає необхідність спілкування з куратором із вирішення проблем, що виникають під час навчального процесу – 44,8%; організація культурно-масових заходів у позанавчальний час – 18,2%; надання моральної підтримки – 15,2%; участь у наукових конференціях, олімпіадах – 7,4%; робота з літературою та пошук необхідної інформації – 7,2%; вирішення житлово-побутових умов – 7,2%. Тому кураторів групи призначає керівник навчального закладу з найбільш підготовлених, досвідчених викладачів, які майстерно володіють засобами впливу на студентів. Така робота допомагає зменшити показники тривожності студентів-першокурсників. З'являються перші ознаки здорових, успішних колективних груп. Окрім цього, кураторам груп дуже важливо

забезпечити тісну взаємодію з тими викладачами, які ведуть лекційні і практичні заняття на перших курсах навчання, з метою понизити такі недоліки навчального процесу, як надмірно швидкий темп викладення навчального матеріалу на деяких лекціях, недостатня його конкретність, мале число прикладів та інше.

Серед форм студентської діяльності, які б хотіли взяти участь респонденти, були названі такі: участь в організації спортивних та туристичних заходів – 26,8%; робота в органах студентського самоврядування – 22,4%; участь в різних формах художньої самодіяльності – 17,8%; робота в складі волонтерського студентського загону – 16,2%; участь у роботі молодіжного наукового товариства – 8,6%; факультативне вивчення іноземних мов – 8,2%.

Висновки

Результати проведеного дослідження дають змогу зробити такі узагальнення:

1. Соціальна адаптація студентів-першокурсників економічного коледжу є складним, багатоаспектним, динамічним процесом, яка включає в себе ряд чинників: психолого-педагогічний (пов'язаний з пристосуванням студентів до нової дидактичної системи, що принципово відрізняється від форм і методів школи); соціально-психологічний (що має зв'язок із засвоєнням учнями соціальних норм, встановленням і підтримкою соціального статусу в новому колективі); мотиваційно-особистісний (визначає формування позитивних навчальних мотивів і особистісних якостей); психофізичний (що передбачає, пристосування функцій і реакцій організму до вимог нового середовища).

2. Серед основних труднощів з якими зіткнулись студенти першого курсу, в основному були пов'язані з дидактичною адаптацією студентів, а саме: адаптація до вимог викладачів, освоєння нової системи навчання, відсутність навичок самостійної роботи, невміння конспектувати, працювати з першоджерелами, словниками, довідниками та ін. Результати проведеного анкетування виокремили також групу студентів, які серед труднощів, з якими їм довелось зіткнутися називали процес внутрішньої інтеграції своєї групи зі студентським оточенням.

Серед проблем адаптаційного періоду респондентами називалася невідзначеність мотивації вибору професії, недостатня психологічна підготовка до неї; пошук оптимального режиму праці і відпочинку в нових умовах; налагодження побуту і самообслуговування, особливо при переході з домашніх умов в гуртожиток тощо.

3. Основними соціально-педагогічними умовами оптимізації процесу адаптації вчорашніх школярів до студентського життя є: усвідомлення першокурсниками сутності проблем адаптаційного періоду, зміна характеру їх сприйняття; зміна умов навчання до збільшення питомої ваги прак-

тичних занять і самостійної роботи; консультативна допомога практичного психолога; опіка батьків, підтримка друзів; допомога кураторів в організації академічної групи в цілому; допомога викладачів, старшокурсників у плануванні навчальної, громадської і науково-дослідної роботи студентів I-го курсу; пошук і вироблення індивідуальних стратегій оволодіння знаннями через організацію і реалізацію відповідних тренінгових занять, а також через використання активних методів навчання (ділові ігри, моделювання ситуацій майбутньої професії та ін.); активне залучення першокурсників до соціальної, культурної та наукової діяльності економічного коледжу.

Напрямок подальших досліджень ми вбачаємо в розробці та впровадженні методичних рекомендацій для кураторів та викладачів вищого економічного навчального закладу спрямованого на оптимізацію процесу успішної соціалізації першокурсників до нових умов навчання.

ЛІТЕРАТУРА

Компактні видання

- ДУБАСЕНЮК О.А. (2000), *Методичні рекомендації куратору академічної групи з виховної роботи серед студентів педуніверситету*, Житомир: Житомирський держ. пед. університет.
- ПОДОЛЯК Л.Г. (2008), *Психологія вищої школи*, Київ: „Україна”.
- ФІЦУЛА М.М. (2006), *Педагогіка вищої школи: Навч. посіб.*, Київ: „Академвидав”.

Статті в колективних роботах

- БОЙКО І.І. (1999), *Психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання*, [v:] *Психологія*, Вип. 2, Київ: НПУ.
- ГРУШЕВСЬКИЙ В.О. (2006), *Особливості соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ (на прикладі студентів ПСІ КСУ)*, [v:] С.Д. Максименко (ред.), *Проблеми загальної та педагогічної психології*, т. 8, Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України, С. 93–100.

Статті в журналах і закони в офіційних виданнях

- БЛАЖІЄВСЬКА С.С. ВОЛЧЕЛЮК Ю.І. (2013), *Особливості соціальної адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі*, „Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету” № 1, С. 34–37.
- ХАРЧЕНКО С.В. (2009), *Феномен адаптаційного стресу та проблеми забезпечення психічного здоров'я першокурсників під час навчальної діяльності у вищій школі*, „Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова” серія № 12 „Психологічні науки” № 26, Ч. 1, С. 387–392.

Zastosowanie metod aktywizujących w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym

THE USE OF ACTIVATING METHODS IN WORK WITH CHILDREN
OF PRESCHOOL AGE

Summary

The article presents the use of various methods activating students. These activities stimulate and develop cognitive and social skills which are essential for the proper development of the small child. Education and teaching methods are focused on the activity and activities of students which stimulate their curiosity and provoke questioning. This skill is essential in the development of divergent thinking.

Activating methods allow to achieve educational objectives at the same time meeting the needs of children. This article will discuss the modern but also classic examples of such actions implemented on the basis of kindergarten.

Keywords: activating methods, kindergarten, children, thinking, development

Wprowadzenie

Rozpoczynając edukację przedszkolną dziecko wchodzi w nowy dla niego świat. Poznaje nowe osoby, w tym rówieśników, z którymi spędza czas nie tylko na zabawie, ale i nauce. Pierwszy etap, jakim jest przedszkole staje się podstawą dalszej edukacji, którą następnie kontynuuje się w szkole w klasach 1–3.

Okres przedszkolny jest niezwykle istotnym czasem dla dziecka. Poznaje ono wtedy normy i zasady współżycia grupowego, nabywając przy tym nowych umiejętności i kompetencji. W tym okresie niezwykle istotną rolę odgrywa postawa nauczyciela edukacji przedszkolnej. Od niego bowiem, w głównej mierze, zależy będzie motywacja ucznia i chęć do rozwijania własnej aktywności poznawczej. Stosowanie metod aktywizujących w pierwszym etapie edukacyjnym rozwija dziecięcą wyobraźnię, stając się doskonałą bazą do dalszego zdobywania wiedzy. Takie stymulowanie i kształtowanie we wszystkich sferach pozwoli na wszechstronny rozwój, który jest podstawowym celem edukacji przedszkolnej.

Aktywność poznawcza

Wiek przedszkolny to czas niezwykle dynamicznego rozwoju fizycznego, emocjonalnego oraz poznawczego. Na tym etapie widoczne jest szczególne zapotrzebowanie na aktywność nie tylko ruchową, ale również umysłową (Klim-Klimaszewska, 2011, s. 43). Wyraża się ona w gwałtownym rozwoju spostrzegania, lepszej koncentracji uwagi, pamięci oraz doskonalszemu rozwojowi myślenia. Zainteresowanie światem, otaczającą rzeczywistością, połączone z bogactwem słownictwa i wiedzą pytajną, stanowi podstawę wielokierunkowej aktywności. Rozwój społeczno-emocjonalny wraz z procesem poznawania środowiska w okresie przedszkolnym jest niezwykle istotną cechą rozwoju poznawczego (Kwaśniewska, Żaba-Żabińska, 2012, s. 9–10).

Naturalna ciekawość i chęć uczenia się pozwalają na rozumienie otaczającej dziecko rzeczywistości. Spontaniczność działań, wynikająca z potrzeb rozwojowych, zaspokajana zostaje przez aktywność poznawczą. Dzięki otwartości na zgłębianie tajemnic świata młode jednostki zdobywają nowe doświadczenia, niezbędne dla ich rozwoju poznawczego. Początkowo odbywa się to w drodze działań własnych wraz z udziałem dorosłych, a następnie „dzięki świadomej i zinterioryzowanej działalności psychicznej” (Muchacka, 2002, s. 44–45). Spontaniczność w podejmowaniu działań przez dziecko jest inspirowana przez ciekawość oraz chęć samodzielnego pokonywania trudności.

Aktywność poznawcza stanowi podstawę do rozwoju potrzeby doświadczania, poznawania, czy zrozumienia rzeczywistości. Dzięki takiej aktywności dziecko nie tylko zdobywa nową wiedzę, ale również weryfikuje i doskonali tę nabytą (Maczak, 2003, s. 207). Poznaje ono nową rzeczywistość na drodze doświadczania, która jest najbliższa jego naturalnemu rozwojowi poznawczemu. Zmysłowe spostrzeganie staje się źródłem bogatych i użytecznych informacji (Krauze-Sikorska, 2010, s. 103). Aktywne obserwowanie świata, dzięki któremu dziecko odkrywa go, jest podstawowym efektem skuteczności w procesie uczenia się. W oparciu o teorię poznawczą uczenie się jest „nabywaniem gotowości do przetwarzania określonego rodzaju informacji: o przedmiotach, zjawiskach, procesach i wartościach” (Niemierko, 2007, s. 29). Ma to miejsce, gdy możliwości intelektualne jednostki zostaną połączone z motywacją. Jest ona niezbędnym fundamentem podejmowania działań oraz procesu uczenia się.

Efektywne metody kształcenia

Metody kształcenia, jak definiuje Bolesław Niemierko (2007, s. 202), są sposobem kierowania uczeniem się. W tradycyjnych metodach uczeń jest przedmiotem oddziaływań nauczyciela, który decyduje o treściach i formach nauczania. Uczniowie nie czują się odpowiedzialni za przebieg procesu nauczania, jak również za jego efekty. Przekazywanie wiedzy do zapamiętania, podawanie gotowych rozwiązań oraz brak komunikacji z nauczycielem nie sprzyja efektywności nauczania. Rola nauczyciela prowadzącego zajęcia, sprowadza się do autorytarnego eksperta, posiadającego wszechstronną i specjalistyczną wiedzę, podejmującego wszelkie decyzje, bez współ-

udziału uczniów (Kubiczek, 2007, s. 80–81). Zatem metody w ujęciu tradycyjnym nie przynoszą pozytywnych rezultatów w nauczaniu. Przyczyniają się do niechęci w zdobywaniu wiedzy przez dzieci, braku aktywności i odtwórczej roli ucznia.

Efektywność metod kształcenia zależy od stopnia wywołującego „aktywność, samodzielność i zaangażowanie samych uczniów” (Jąder-Taboń, 2015, s. 15). Istotne wydaje się, by opracowując metody kształcenia, oprzeć się na psychologii, co w efekcie generować będzie skuteczność nauczania, widoczną w pełniejszym przyswajaniu wiedzy przez ucznia. Odwołanie się do psychologii w metodach kształcenia, podając za Krzysztofem Kruszewskim (1987, s. 194–205), wyznacza:

- poziom regulacji czynności;
- operacje na obiekcie poznania;
- stosunek do schematów wewnętrznych;
- aktywność w procesie interioryzacji;
- zaprogramowanie czynności uczenia się.

Metody pracy z uczniem to zarówno sposób prowadzenia zajęć przez nauczyciela, jak również sposób zorganizowania procesu edukacyjnego (Jąder-Taboń, 2015, s. 15). Nauczyciel – dobrze przygotowany pod względem merytorycznym oraz metodycznym – nie tylko zna indywidualne potrzeby swoich uczniów, ale również potrafi tak dostosować metody nauczania i środowisko niezbędne do procesu uczenia się, by były one pomocne w realizacji celów zajęć (Kubiczek, 2007, s. 17). Twórczy nauczyciel, stosując metody aktywizujące, rozwija aktywność poznawczą swoich wychowanków, przyczyniając się do efektywności procesu uczenia się. Cechą dobrego i efektywnego nauczyciela jest sposób tworzenia przez niego warunków do aktywnego procesu przyswajania wiedzy.

Kształtowanie kluczowych umiejętności i kompetencji jest podstawową funkcją współczesnej szkoły. Chcąc osiągnąć ten cel, nauczyciele powinni już w przedszkolu stosować takie metody kształcenia, by dzieci osiągały coraz wyższy poziom motywacji do uczenia się. W procesie kształcenia istotniejsze, niż sama znajomość faktów, są umiejętności rozwijane w trakcie nauki, takie jak wnioskowanie, ocenianie, czy argumentacja (Petty, 2013, s. 389). Prowadzony w ten sposób proces kształcenia staje się cenniejszy dla ucznia, ponieważ wykształca w nim umiejętności wyższego rzędu niezbędne do zdobywania i poszerzania wiedzy oraz umiejętności. Rozwijają się wówczas jednostkę myślącą, niezależną i mającą poczucie celu.

Podając za Mariolą Jąder-Taboń (2015, s. 15), do efektywnych metod kształcenia zaliczyć można:

- metody problemowe,
- metody projektów,
- metody twórczego rozwiązywania problemów,
- metody aktywizujące,
- metody zabawowe,
- metody zadań stawianych dziecku do wykonania,
- metody projektowania okazji edukacyjnych,

- metody projektu edukacyjnego,
- metody map myślowych,
- metody dyskusji,
- metody przyspieszonego uczenia się,
- metoda portfolio,
- metody ewaluacyjne.

Metody aktywizujące

Metody aktywizujące pobudzają do myślenia, poszukiwań i badania. Uczą samodzielności w zdobywaniu wiedzy i dochodzeniu do rozwiązań oraz wyzwalają aktywny i świadomy udział w procesie uczenia się. Dziecko najlepiej poznaje i zapamiętuje przez bezpośrednią działalność, obserwowanie, badanie rzeczy i zjawisk wszystkimi zmysłami. Działania te muszą uwzględniać element emocjonalny, który stanowi niezwykle ważny aspekt w zdobywaniu wiadomości. Motywowanie do podejmowania działań i pokonywania trudności przyczynia się do aktywnego uczenia się. Istotne jest, by nauczyciel oddziaływał na sferę motywacyjno-emocjonalną, która pozwoli na wykorzystanie naturalnych pokładów dziecięcej chęci zdobywania wiedzy.

Oryginalne metody kształcenia, poszukiwanie nowych rozwiązań i pomysłów czyni z nauczyciela osobę twórczą. Taka postawa będzie przynosić efekty w procesie uczenia i osiąganiu celów kształcenia. Aktywność własna pedagoga, otwieranie się na nowe wyzwania, umiejętność myślenia krytycznego sprawia, że nauczyciel staje się osobą na miarę XXI w. (Skupień, 2015, s. 55).

Metody aktywizujące to działania, które obejmują grupę oraz prowadzącego zajęcia, przyczyniając się do uczenia przez doświadczenie (Kubiczek, 2007, s. 78). Motywują one do działania, rozwijając kreatywność i twórcze myślenie, które jest niezbędne w działalności człowieka. Dzięki twórczości charakteryzującej się samodzielnością myślenia i umiejętnością rozwiązywania problemów, uczeń oraz nauczyciel stają się osobami poszukującymi, zmierzając do powstawania nowych jakości i wartości (Wojnar, 1980, s. 535).

Każda metoda aktywizująca składa się z poszczególnych elementów, takich jak: zawarcie kontraktu, poznanie potrzeb rozwojowych, ustalenie norm i zasad panujących w grupie oraz sposobu komunikacji, a także odpowiedni wybór treści tematycznych. Metoda aktywizująca bierze również pod uwagę proces zawierania kontraktu i przygotowania zajęć, jak również realizację i konceptualizację doświadczenia. Istotną rolę odgrywa też interwencja podczas zakłóceń oraz informacja zwrotna (Kubiczek, 2007, s. 78).

Metody aktywizujące, jako sposób działania, pomagają uczniom przyswajać wiedzę w prosty i łatwy sposób, ale także rozwijać własną pomysłowość i kreatywność. Dzięki stosowaniu tego typu metod dzieci potrafią komunikować się, dyskutować, a także podejmować własną działalność na rzecz innych. Stają się również aktywnymi uczestnikami procesu dydaktycznego. Stosowanie metod aktywizujących nie tylko urozmaica zajęcia, ale przede wszystkim rozwija aktywność poznawczą dzieci.

Korzyści ze stosowania tych metod płyną również dla nauczyciela. Dzięki nim staje się on prawdziwym ekspertem w swojej dziedzinie, a także doradcą, animatorem, obserwatorem i słuchaczem. Nauczyciel, stosując aktywizację podczas zajęć, jest nie tylko uczestnikiem procesu dydaktycznego, ale także partnerem, potrafiącym modyfikować zajęcia, w zależności od zaangażowania uczniów, czy ich indywidualnego rytmu przyswajania wiadomości (Brudnik, Moszyńska, Owczarska, 2010, s. 4). Samodzielność ucznia, jaką nabywa na drodze uczestnictwa w aktywizacji proponowanej przez nauczyciela, wzbogaca i rozwija możliwości poznawcze. Ciekawość i aktywność kreują dziecko na otwartą, myślącą i potrafiącą spostrzegać jednostkę.

Efektywne nauczanie możliwe jest wówczas, gdy uczeń ma możliwość działania oraz bycia aktywnym uczestnikiem procesu nauczania. Stosowanie urozmaiconych metod, które pobudzają do działania i myślenia, czyni przyswajanie wiedzy trwałym i skutecznym procesem. Umiejętność zastosowania zdobytej wiedzy w praktyce, połączona z kompetencjami społecznymi i emocjonalnymi, stanowi priorytet współczesnej działalności edukacyjnej (Skupień, 2015, s. 59).

Coraz częściej nauczyciele podkreślają, jak istotne jest odejście od tradycyjnych metod nauczania. Współczesne dzieci są bardziej dociekliwe i chłonne wiedzy, zatem metody „podające”, przestają być atrakcyjnym sposobem nauczania. Sukces pedagogiczny będzie więc możliwy wyłącznie wtedy, gdy nauczyciel będzie aktywizował swoich uczniów. Obecnie konieczna staje się aktywizacja uczniów, aby można było mówić o sukcesie pedagogicznym (Krzyżanowska, Wiśnicka, 2009, s. 23–24).

Praktyczne zastosowanie

W opinii nauczycieli metody aktywizujące posiadają wiele walorów. Służą one m.in.:

- większemu zainteresowaniu uczniów danym tematem,
- dobremu i efektywnemu przekazowi wiedzy,
- urozmaiceniu lekcji,
- usatysfakcjonowaniu uczniów (Krzyżanowska, Wiśnicka, 2009, s. 23–24).

W literaturze wyróżnić można wiele klasyfikacji metod kształcenia. Dla celów niniejszego artykułu wybrany został podział metod aktywizujących ze względu na rodzaj nabytych przez dziecko umiejętności. Podając za Edytą Brudnik, Anną Moszyńską oraz Beatą Owczarską (2010, s. 7) wyróżniamy metody, które uczą:

- planowania, organizowania i oceniania;
- skutecznego porozumiewania się, prezentacji własnego punktu widzenia, publicznych wystąpień;
- efektywnego współdziałania, podejmowania decyzji;
- twórczego rozwiązywania problemów;
- poszukiwania, porządkowania i wykorzystania informacji z różnych źródeł;
- posługiwania się technologią informacyjną;
- zastosowania wiedzy w praktyce;

- rozwijania sprawności umysłowych oraz zainteresowań własnych;
- przyswajania metod i technik asertywnych, pozwalających na rozwiązywanie sytuacji konfliktowych na drodze mediacji i negocjacji.

Dzieci przedszkolne bardzo chętnie uczestniczą w zajęciach, w których nauczyciele stosują metody aktywizujące. Przynosi to wiele radości nie tylko samym dzieciom, ale i wychowawcom, jak również rodzicom, którzy mogą podziwiać efekty pracy swoich pociech.

Najbardziej efektywnym sposobem pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym wydaje się być metoda projektów (Uszyńska-Jarmoc, 2004, s. 515). Służy ona „planowaniu, organizowaniu i ocenianiu własnej nauki, efektywnemu porozumiewaniu się w różnych sytuacjach, prezentacji własnego punktu widzenia” (Brudnik, Moszyńska, Owczarska, 2010, s. 307). Metodę projektową cechuje etapowość realizacji. Na wstępie należy uczniów zapoznać, czym ona jest oraz wprowadzić w tematykę. W dalszej kolejności następuje wybór tematu i tworzenie zespołów. Następnie opracowywane jest przygotowanie do realizacji i sama jego realizacja. Etap końcowy stanowi zaprezentowanie projektu oraz jego ocena. Metoda ta jest bardzo ciekawym urozmaicheniem metod klasycznych. Dzieci z dużym zaangażowaniem włączają się w działania projektowe, a ich efekty podziwiane są przez rówieśników i rodziców.

W grupach przedszkolnych wykorzystać można również metodę „budujemy więź”. Także ona wydaje się być jedną z najbardziej efektywnych. Dzięki niej uczniowie zdobywają umiejętności planowania, wykorzystywania wiedzy w praktyce oraz budują i wzmacniają więzi między sobą. Uczą się również podejmowania decyzji oraz rozwiązywania problemów w sposób twórczy (Brudnik, Moszyńska, Owczarska, 2010, s. 41). Metoda ta daje dzieciom wiele radości ze wspólnego tworzenia oraz umiejętności dochodzenia do celu i podziwiania efektów pracy.

Klasyczną metodą twórczego rozwiązywania problemów jest „burza mózgów”, którą można stosować już w najmłodszych grupach przedszkolnych. Dzięki niej dzieci rozwijają kreatywność, myślenie twórcze oraz sprawność umysłową. Składa się ona z następujących etapów: zdefiniowanie problemu, poszukiwanie rozwiązań i wybranie najlepszego z nich. Następnie zostaje opracowane zastosowanie rozwiązań w praktyce, a ostatnim etapem jest przeprowadzenie ewaluacji (Kubiczek, 2007, s. 97–98). Metoda „burzy mózgów” sprzyja aktywności całej grupy oraz kształtuje umiejętność słuchania i nienegowania oraz krytykowania pomysłów innych osób.

Typową metodą rozwiązywania problemów w sposób twórczy jest „inscenizacja”. Dzieci, wcielając się w daną postać, rozwijają swoje umiejętności teatralne i uczą się wchodzenia w role (Brudnik, Moszyńska, Owczarska, 2010, s. 119). Obserwatorzy spektaklu kształtują w sobie umiejętność uwagi, spostrzegania oraz wypowiedzania się na temat własnych uczuć. Inscenizacja kończy się wymianą opinii, poglądów, co zmierza do wspólnych rozwiązań poruszanej problematyki podczas inscenizacji. W grupach starszych wybór roli przeważnie odbywa się na drodze wyboru indywidualnego przez dziecko.

Niezwykle skuteczną metodą kształcenia jest drama, która wyzwala uczucia, rozwijając równocześnie sferę umysłową. Stanowi doskonałe ćwiczenie umiejętności spo-

łecznych poprzez praktyczne działanie. Dzieci, przeżywając sytuacje dramowe, poszukują własnych rozwiązań, dokonują samodzielnych wyborów. Dzięki dramie młode jednostki samodzielnie dochodzą do wiedzy, co stanowi istotny element w procesie uczenia się (Szymik, 2011, s. 14). W tej metodzie dzieci kształtują umiejętności porozumiewania się z rówieśnikami i dorosłymi. Metoda ta jest bardzo często wykorzystywana w przedszkolach, gdyż umożliwia wszechstronny i harmonijny rozwój.

Ciekawą metodą kształtującą umiejętności poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji – jak również skutecznego porozumiewania się – są „argumenty za i przeciw”. Dzięki niej dzieci uczą się podawania własnego stanowiska, argumentacji i dyskusji (Brudnik, Moszyńska, Owczarska, 2010, s. 30). Tę metodę można stosować w młodszym grupach przedszkolnych, pamiętając jednak, by dostosować problematykę dyskusji do możliwości dzieci.

Od najmłodszych lat przebywania dzieci w przedszkolu wykorzystuje się historyjki obrazkowe, jako metody aktywizujące. Początkowo są one przedstawiane w bardzo prostej formie i treści, przechodząc do coraz trudniejszych. Układanie obrazków historyjki w logiczną całość uczy myślenia, przewidywania, poszukiwania i porządkowania informacji (Brudnik, Moszyńska, Owczarska, 2010, s. 114). Rozwija się umiejętność formułowania zdań pod względem logicznym i gramatycznym. Dzieci w trakcie układania historyjki wyciągają wnioski, wypowiadają swoje stanowisko i uczą się argumentacji.

Podsumowanie

Współczesna szkoła staje przed nowymi wyzwaniami, jakie stawia przed nią szybki rozwój cywilizacyjny. Rodzi to konieczność poszukiwania nowych metod pracy z uczniem. Placówki oświatowe, dbając o wszechstronny rozwój swoich wychowanków, powinny zatroszczyć się, by uczyć i wychowywać dzieci na „ludzi mądrych, otwartych na nowe wyzwania, empatycznych” (Skupień, Kasprzycki, 2015, s. 165). Współczesna edukacja powinna kierować się nie tylko osiągnięciami uczniów, ale również jakością nauczania. Należy mieć na uwadze indywidualne potrzeby dzieci oraz ich potencjał rozwojowy. Stosowanie metod aktywizujących pozwoli kroczyć nauczycielowi z duchem czasu, a nauka nie stanie się nudną czynnością.

Współczesna edukacja staje przed dylematem wyboru metod kształcenia. Budzi to refleksje, co do wyboru metod: tradycyjnych – czy aktywizujących, bardziej efektywnych, korzystniejszych dla ucznia i nauczyciela. Stając na edukacyjnym rozdrożu powinno korzystać się z tradycyjnych metod kształcenia, równocześnie jednak sięgając po nowe, aktywizujące ucznia do myślenia i działania.

Na zakończenie należy zaznaczyć, że zaprezentowane w artykule przykłady są tylko niewielkim wycinkiem stosowanych w przedszkolu typowych metod aktywizujących. Wybrane zostały te najczęściej wykorzystywane, z uwagi na prostotę formy, jak również na dostosowanie do możliwości dzieci w wieku przedszkolnym.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

BRUDNIK E., MOSZYŃSKA A., OW CZARSKA B. (2010), *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.

JĄDER-TABOŁ M. (2015), *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

KLIM-KLIMASZEWSKA A. (2011), *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica.

KRAUZE-SIKORSKA H. (2010), *Aktywna edukacja w przedszkolu i szkole: teoria i praktyka*, Poznań: Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I.

KRUSZEWSKI K. (1987), *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, Warszawa: PWN.

KUBICZEK B. (2007), *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Opole: Wydawnictwo Nowik.

KWAŚNIEWSKA M., ŻABA-ŻABIŃSKA W. (2012), *Pomagamy dzieciom w badaniu świata: zabawy badawcze*, Kielce: MAC Edukacja – Grupa Edukacyjna.

MATCZAK A. (2003), *Zarys psychologii rozwoju: podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne „Żak”.

MUCHACKA B. (2002), *Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

NIEMIERKO B. (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

PETTY G. (2013), *Nowoczesne nauczanie: praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, wyd. 3, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

SZYMIK E. (2011), *Drama w nauczaniu języka polskiego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Artykuły w pracach zbiorowych

SKUPIEŃ A. (2015), *Kreatywny nauczyciel warunkiem efektywnego nauczania*, [w:] E. Kopeć, R. Matusiak, K. Sigda (red.), *Nauczyciel – wychowawca – pedagog. W dobie nowoczesności*, Rzeszów: „Bonus Liber”.

SKUPIEŃ A., KASPRZYCKI A. (2015), *Rola diagnozy pedagogicznej we wspomaganiu i korygowaniu rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] E. Włodek (red.), *Pedagogika wobec wyzwań współczesności: człowiek, przestrzeń edukacyjna, personalizm*, Kraków: Akademia Ignatianum.

WOJNAR I. (1980), *Wychowanie estetyczne*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa: PWN.

Artykuły w czasopiśmie i ustawy w dziennikach ustaw

USZYŃSKA-JARMOC J. (2004), *Metody wspierania aktywności edukacyjnej*, „Wychowanie w Przedszkolu” nr 9, s. 515–523.

Źródła internetowe

KRZYŻANOWSKA Ł., WIŚNICKA M. (2009), *Wykorzystanie eksperymentów i metod aktywizujących w nauczaniu – problemy i wyzwania. Raport z badań*, Warszawa, <http://www.kopernik.org.pl/fileadmin/user_upload/PROJEKTY_SPECJALNE/Interakcja-Integracja/2009/sesja1/raport_nauczyciele_konferencja_prasowa_14_10_09.pdf> (dostęp: 20.01.2016).

VLADIMÍR FEDORKO

Multitasking ako decízny faktor pôsobnosti na elementárnu gramotnosť žiakov primárneho stupňa základných škôl

MULTITASKING AS A FACTOR IN THE DECISION-MAKING COMPETENCE OF THE ELEMENTARY LITERACY OF STUDENTS OF PRIMARY PRIMARY SCHOOL

Summary

The contribution reflects the prevalence of visual information in today's society and outlines the concept of pupils' literacy of primary degree in primary schools in an era of many new media. It also rates the literacy and preferences related to media and reception of information in the context of multitasking. The aim of this contribution is also to confront the phenomenon nowadays. On the one hand we note the rise in information, but the time on their perception is not increasing. In this regard it appears that media multitasking is necessary. On the other hand, pupils with attention divided by multitasking use in the perception of information different part of the brain than pupils who are concentrated on one problem for a long time. This is the remediation of person, change of the human brain induced by multitasking, an information explosion and digital remediation.

Keywords: multitasking, elementary literacy, pupil, primary level

Elementárna gramotnosť (raná, bazová) sa začína rozvíjať v období nástupu do základnej školy. V tejto fáze sa dieťa učí zvládnuť techniku čítania a písania, no začína naňho vplývať čoraz viac podnetov a to najmä z mediálnej sféry, ktoré sa v súčasnosti dajú ťažko eliminovať, keďže sa stávajú každodennou súčasťou nášho života. Zápotočná (2013) sformulovala princípy, ktoré pomáhajú naplňovať ciele elementárnej gramotnosti takto:

- variabilita a pluralita metód,
- zohľadňovanie individuálnej variability a vývinovej kontinuity,
- autentický a sociálne relevantný kontext,
- motivácia, zmysluplnosť a funkčnosť.

Nácvik elementárnej gramotnosti je jedným zo základných cieľov školy, nástroj socializácie a akulturácie dieťaťa a v súčasnosti učiteľ bojuje to všetko so žiakom zvládnuť, no čo ak je už žiak inak naučený vnímať a učiť sa? Môže byť potom efektívita učenia sa v škole na dobrej úrovni? Prevalencia vizuálnych informácií v súčasnej spo-

ločnosti načrtáva už iný koncept gramotnosti žiakov primárneho stupňa základných škôl v ére mnohých nových médií. Dokáže tieto fakty učiteľ pedagóg kompetentne reflektovať a vyrovnáť s nimi najmä žiaka? Pribúdajú nám informácie, no nepribúda času na ich vnímanie. Z tohto hľadiska sa zdá, že mediálny multitasking je nevyhnutný. Na druhej strane žiaci s pozornosťou rozdelenou multitaskingom využívajú pri vnímaní informácií inú časť mozgu než žiaci, ktorí sa dlhší čas koncentrujú na jeden problém. To je remediácia človeka, zmena ľudského mozgu vyvolaná multitaskingom, informačnou explóziou a digitálnou remediáciou. Sme na ňu ako učitelia pripravení, alebo sme si ju v tejto rýchlosti ani nevšimli? Termín *multitasking* pochádza z oblasti informačných technológií, napriek tomu je dnes používaný aj v modernej psychológii a sociálnych vedách. V pôvodnom slova zmysle znamená schopnosť systému vykonávať niekoľko operácií súčasne. V oblasti ľudského fungovania sa jedná o schopnosť rýchlo presúvať pozornosť na striedajúce sa rôzne činnosti, ktoré spolu nesúvisia, častým „prepínaním sa”. Určitá kapacita mozgu teda musí byť vyhradená rozhodovaniu sa, v akom poradí sa daným činnostiam budeme venovať. Súčasná pracovná metodika nemá na multitasking, teda striedanie rôznych činností, rovnaký názor. Odporcovia multitaskingu tvrdia, že mozog nie je schopný vykonávať bezchybne viac činností naraz. Aj neuróny sa totiž musí adaptovať na výkon inej činnosti. Preskakovanie od jednej úlohy k druhému zaberie viac času ako ich postupné vybavovanie. Multitasking prináša stres a zhoršuje kvalitu krátkodobej pamäte (Hrdličková, 2009). Podľa štúdie Kaiser Family Foundation (2010) takmer dve tretiny detí vo veku 8–18 rokov, ktoré používajú počítač na vypracovanie domácich úloh, ho zároveň využívajú k ďalším činnostiam. Počas plnenie domácich úloh takmer v jednej tretine (31%), 8 až 18-ročných žiakov, priznávajú, že „väčšinou” v okamihu, keď robia domáce úlohy, súčasne používajú jedno alebo viac médií (sledovanie televízie, posielanie SMS správ, počúvanie hudby). Na druhej strane asi jeden z piatich (19%) uvádza, že „nikdy” počas domácich úloh, nepoužíva iné médium a zároveň robí svoje domáce úlohy. Tieto čísla zostali relatívne stabilné v priebehu posledných piatich rokov. Celkom 81% mladých ľudí (od 8 do 18 rokov) priznáva, že počas pracovného týždňa súčasne vykonáva viacero činností naraz, či už zo zvyku alebo preto, že „šetrí” čas. Avšak súčasné výskumy šetrenie času nepreukazujú a naznačujú, že multitasking značne spomaľuje produktivitu detí, mení ich spôsob učenia a negatívne ovplyvňuje medziľudské vzťahy. „Mladí ľudia sa rovnako ako dospelí často domnievajú, že multitasking zvyšuje efektivitu, ale nie je tomu tak” hovorí psychológ Meyer (2001), riaditeľ Brain Cognition Lab z Michiganskej univerzity. Je však podstatné zamyslieť sa aj nad tým, či multitasking neponúkame práve MY (pedagógovia, rodičia – reálny vzor) svojím deťom každý deň, ako nevyhnutnú súčasť nášho – ich životov. Ľuďom, ktorí robia viac vecí naraz, trvá práca podstatne dlhšie ako tým, ktorí sa sústredia len na jednu vec. Upozorňuje na skutočnosť, že neustále mentálne prebiehanie tam a späť od jednej aktivity k druhej môže spôsobiť druh akéhosi duševného „zatmenenie”. „Ak s tým chcete prestať, musíte použiť rovnaké druhy duševných a fyzických zdrojov na vykonávanie jednotlivých úloh. Museli ste prepínať medzi dvoma úlohami na rozdiel od

toho, aby ste ich skutočne vykonávali súčasne” vysvetľuje. Navyše samo prepínanie si vyberá daň. „Pretože prepínate, nie ste schopní sa sústrediť na jednu úlohu a potrebujete duševný warmup, teda mentálne sa do činnosti opäť vpraviť, aby ste mohli pokračovať tam, kde ste skončili”. Vo výskume nazvanom Ľudské vnímanie a výkon, ktorý bol publikovaný v r. 2001 v „Journal of Experimental Psychology” (27 – 4), došli Meyer a jeho kolegovia k záveru, že ľudia stratili schopnosť časového prepínania, teda prechádzanie od jednej úlohy k druhému. Množstvo času, ktoré strávili riešením zložitých alebo neznámych úloh, výrazne vzrástlo. „Výsledok je taký, že efektívnosť je oveľa menšia, než keby sa človek sústredil na jednu úlohu, od začiatku do konca”. Multitasking tiež zhoršuje schopnosť mladých ľudí sa učiť. „Ľudia s roztrieštenou alebo rozdelenou pozornosťou si vstúpajú nové vedomosti ťažko a veľmi povrchné a môžu mať problémy s ich neskorším výsledným uplatňovaním”, hovorí Poldrack (2006), profesor neurovedy na University of California. V štúdiu publikovanej v Proceedings of the National Academy of Sciences v roku 2006 (103 – 31) požiadal Poldrack a jeho kolegovia účastníkov, aby sa naučili cestou metódou pokusov a omylov roztriediť karty do rôznych kategórií. Niekedy sa mohli venovať výlučne tejto úlohe, inokedy museli počúvať súčasne zvuková pípnutie s vysokým a hlbokým tónom a udržať si v mysli duševnej záznam vysoko posadených tónov. Účastníci sa naučili usporiadať úlohy, aj keď riešili viac činností naraz, ale nenaučili sa to rovnakým spôsobom. To preto, že použili k učeniu iný druh pamäte ako počas multitaskingu, hovorí Poldrack. Spoliehali na procedurálne pamäť skôr než na pružnejšie deklaratívny pamäť. Výsledkom bolo to, že nemohli zodpovedať otázky, ktoré po nich vyžadovali to, čo sa naučili pri multitaskingu. FMRI štúdia potvrdila výsledky správania. Keď sa účastníci zamerali na úlohu, spoliehali sa viac na hipocampus – centrum deklaratívne pamäťového systému. Keď vykonávali niekoľko činností naraz, spoliehali na bazálne gangliá, jeden zo systémov, ktorý vytvára menej flexibilné pamäť. „Študenti sledujúci jedným okom učiteľa a druhým BlackBerry sa pravdepodobne naučí odpovedať na otázky rutinne bez premýšľania namiesto toho, aby rozvíjali skutočné pochopenie”, hovorí Poldrack (2006). A dodáva, že hľadanie nových informácií, ktoré umožňujú mobilné telefóny a iné zariadenia, môže byť návykové. Celá kultúra dneška trpí poruchou pozornosti, problém spočíva v neschopnosti sa sústrediť a v roztržitosti. Nedávna štúdia, uverejnená v Common Sense Media, to potvrdzuje. V metaanalýze výskumu, siahajúcu až do roku 1980, výskumníci z National Institutes of Health a Yale University zistili, že v 69% zo 13 štúdií, ktoré sledovali mediálne expozíciu a ADHD, bol nájdený štatisticky významný vzťah (Hrdličková, 2009). Tamara Waters-Wheeler si všimla podobného trendu v školskej triede. „V minulosti boli deti schopné sedieť a sústrediť sa na veci oveľa dlhšie. Teraz sa im môžu venovať len kratšiu dobu. Sú nepozorné. Nie je to preto, že by sa snáď nevedeli sústrediť, ale preto, že sa zameriavajú na všetko”. Počuje zvuky, ktoré by za normálnych okolností boli schopné vypustiť a nevnímať, pretože sú navyknuté venovať sa viac činnostiam naraz. Odporúčania venovať sa otázkam pozornosti sú namieste. Mnohí z týchto študentov nemajú ADHD, teda syndróm poruchy deficitu pozornosti s hyperaktivitou, hoci sa

naučili v krátkej dobe pracovať na mnohých veciach zároveň. Niektoré výskumy pripúšťajú, že ľudský mozog je schopný sa venovať za určitých okolností viac činnostiam naraz bez negatívneho vplyvu, napríklad kreslenie či čmáranie na hodine môže byť efektívnym prostriedkom vybavenie si spomienok v situáciách, ktoré nie sú plne stimulujúce. Existujú však aj neuropsychické predispozície multitaskingu. Vyššiu frekvenciu multitaskingu vykazujú ľudia so sklonom k neurotizmu, a tiež tí, ktorí vyhľadávajú silné podnety a vzruchy (Wang, Tchernev, 2012), čo potvrdil aj ďalší z výskumov: „u mladých ľudí, ktorí radi riskujú a zažívajú dobrodružstvo, je vyššia pravdepodobnosť, že budú realizovať mediálny multitasking” (Foehr, 2006, s. 10). Podľa Carra (2010) „všetky (minulé) technológie na podporu mysle, napríklad schopnosti uchovávať či vyhľadávať informácie, menili fyzickú štruktúru a fungovanie mozgu, a to tak, že oslabovali určité nervové spojenia a posilňovali iné”. „Určité mozgové bunky a časti mozgu sa v priebehu života človeka rozvíjajú alebo zakrpatievajú podľa toho, nakoľko sú využívané. Mozog sa adaptuje tak, že sa neustále vytvárajú nové spojenia medzi neurónmi a prerušujú sa staré” (Carr, 2010, s. 60–74). Analogické procesy remediácie človeka či jeho orgánov prebiehajú aj pri mediálnom multitaskingu. Eyal, Nass a Wagner (2009) konštatujú, že „ľudská myseľ nie je usposobená ani na paralelné prijímanie viacerých podnetov na vstupoch, ani na simultánne vykonávanie viacerých úloh”. Na základe vlastného výskumu tvrdia, že ťažkí mediálni multitaskeri horšie selektujú vstupné informácie, ťažšie filtrujú a ignorujú irelevantné podnety, a preto takýchto ľudí každý stimul viac rozptýli, cítia potrebu naň reagovať, pričom schopnosť percepcie informácií sa zhoršuje pri náročných úlohách, na ktoré sa treba viac koncentrovať, a rovnako aj pri zvyšujúcom sa počte prichádzajúcich stimulov. Toto nepochybne paradoxné zistenie, že práve ťažkí multitaskeri sú slabší pri koncentrácii na rôznorodé podnety. Lin (2009) ukazuje, ako multitasking vedie príjemcu informácií k návyku venovať všetkým informáciám rovnakú alebo skoro rovnakú pozornosť, namiesto koncentrácie na jednu konkrétnu úlohu. Donedávna sa usudzovalo, že „ľudský multitasking má na učenie a jeho efektívnosť skôr pozitívne účinky – multitasking má podľa pôvodných názorov zabráňovať poklesu pozornosti venovanej určitej konkrétnej činnosti v rámci nejakej (dlhšej) doby” (Škoda, Doulík, 2011, s. 175–176). Tradičné vnímanie multitaskingu ako pozitívnej charakteristiky sa však intenzívne posúva, pretože rastie počet výskumných zistení a dôkazov, že multitasking môže negatívne vplyvať na plnenie úloh, vzdelávanie a učenie. V kontexte zapájania mentálnych zdrojov do viacerých psychických činností odborníci konštatujú zásadné rozdiely v efektoch, a to v závislosti od toho, či ide o multitasking aktívny alebo pasívny, teda či ide o tvorivé aktivity, alebo len o pasívne sledovanie (pasívnu percepciu obsahu/informácií). Okrem toho možno rozlišovať aktivity, ktoré pôsobia na učenie sa facilitačne (podporujúco a uľahčujúco) alebo inhibične (zabráňujúco, deštruktívne a regresne) (Wallis, 2010, s. 8). V ostrom kontraste k eskalácii popularity mediálneho multitaskingu rastie počet výskumov, ktoré potvrdzujú, že multitasking má nepriaznivý vplyv na plnenie úloh a učenie. Dané tvrdenie explikujeme situovanými a kontextualizovanými štúdiami.

Tieto potvrdili, že:

– študentom, ktorí pri čítaní textov z učebnice súčasne chatovali, trvala percepcia textu zhruba o 21% času viac v porovnaní s tými, ktorí to nerobili (Bowman, Levine, Waite, Gendron, 2010);

– sledovanie televízie pri realizácii školských úloh a zadaní znižuje výkony a negatívne vplyva na čítanie s porozumením aj na pamäťové úlohy (Pool, Koolstra, van der Voort, 2003);

– multitasking dokázateľne naruša spracovanie a overovanie písomnej informácie (Gilbert, Tafarodi, Malone, 1993);

– alarmujúce je i výrazné kognitívne zhoršenie spôsobené chronickým mediálnym multitaskingom – ťažkí multitaskeri sú viac náchylní k rozptyľovaniu pozornosti nerelevantnými podnetmi a prekvapivo menej výkonní v prepínaní medzi úlohami (Eyal, Nass, Wagner, 2009).

Čo teda predstavuje v súčasnosti pojem gramotnosť? Kto je gramotný a kto nie? Čo je dostatočná gramotnosť pre uplatnenie sa v škole, v zamestnaní, v živote? Rozhodnutie o tom, kto je dostatočne gramotný a kto nie je závisí od toho, ako sa gramotnosť definuje. Definícia gramotnosti závisí zase od toho, z akých teoretických východísk sa na gramotnosť dívame. A dokážeme sa na ňu dívať reflektujúco súčasný stav multitaskingovej spoločnosti? Na vymedzenie gramotnosti vplyva i to, aké praktické potreby gramotnosti sa identifikujú u ľudí, i to, ktoré faktory (inštitucionálne i mimoinštitucionálne) sa pokladajú za rozhodujúce pri rozvoji a kultivácii gramotnosti (Gavora, 2002). Teoretický rámec gramotnosti diktuje i spôsoby a kritériá vyhodnocovania stupňa alebo úrovne gramotnosti u ľudí (žiakov, dospievajúcich, dospelých), i to, nakoľko sa gramotnosť ľudí týmto kritériám blíži. Zvykli sme si dávať stále len odpovede, ale skúsme sa nad javmi aj hlbšie zamyslieť a začnime svojimi otázkami.

BIBLIOGRAFIE

Monografie a vysokoškolské učebnice

CARR N. (2010), *The Shallows. What the Internet Is Doing to Our Brains*, New York–London: W.W. Norton.

HENRY J. KAISER, FAMILY FOUNDATION (2010), *Generation M²: Media in the Lives of 8- to 8-Year-olds*, Menlo Park, California.

ŠKODA J., DOULÍK P. (2011), *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*, Praha: Grada.

ZÁPOTOČNÁ O. (2013), *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*, Bratislava: Veda.

Príspevky v časopisoch a vo vestníkoch

GAVORA P. (2002), *Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu*, „Pedagogika“, Bratislava, Roč. 52, č. 2.

GILBERT D.T., TAFARODI R.W., MALONE A.P.S. (1993), *You can't not believe everything you read*, „Journal of Personality & Social Psychology“ Vol. 65, s. 221–233.

HRDLIČKOVÁ L. (2009), *Pět věcí najednou? To bravě zvládnul!*, „Psychologie dnes“ č. 12.

LIN L. (2009), *Breadth-biased versus focused cognitive control in media multitasking behaviors*, „Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America”, [online], Vol. 106, Issue 37, s. 15521–15522.

POOL M.M., KOOLSTRA C.M., VAN DER VOORT T.H.A. (2003), *The Impact of Background Radio and Television on High School Students' Homework Performance*, „Journal of Communication” Vol. 53, Issue 1, s. 74–87.

RUBINSTEIN J.S., MEYER D.E., EVANS J.E. (2001), *Executive Control of Cognitive Processes in Task Switching*, „Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance” Vol. 27, Issue 4.

WANG Z., TCHERNEV J.M. (2012), *The „Myth” of Media Multitasking: Reciprocal Dynamics of Media Multitasking, Personal Needs, and Gratifications*, „Journal of Communication” Vol. 62, Issue 3, s. 493–513.

Internetové zdroje

BOWMAN L.L., LEVINE L.E., WAITE B.M., GENDRON A.M. (2010), *Can students really multitask? An experimental study of instant messaging while reading*, [in:] *Computers & Education*, [online], 54, 927–931, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131509002656> (dostupné: 08.04.2015).

EYAL O., NASS C., WAGNER A.D. (2009), *Cognitive Control in Media Multitaskers*, „Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America”, [online], Vol. 106, Issue 37, p. 15583–15587, <http://www.pnas.org/content/106/37/15583.full> (dostupné: 02.04.2015).

FOEHR U.G. (2006), *Media Multitasking among American Youth: Prevalence, Predictors and Pairings*, [online], Menlo Park: Henry J. Kaiser Family Foundation, December 2006, 36 p. <http://faculty.ithaca.edu/jpowers/docs/sensemreadings/f> (dostupné: 07.04.2015).

POLDRACK R.A. (2006), *Multi-Tasking Adversely Affects the Brain's Learning Systems*, UCLA Scientists Report, 2006, archive.psych.ucla.edu/news/russell-podrack-multi-tasking-adversely-affects-the-brains-learning-systems (dostupné: 02.04.2015).

WALLIS C. (2010), *The impacts of media multitasking on children's learning & development: Report from a research seminar*, The Joan Ganz Cooney Center and Stanford University, 2010, [online], http://multitasking.stanford.edu/MM_FinalReport_030510.pdf (dostupné: 06.04.2015).

Vladimír Fedorko, Mgr., PhD
Prešovská univerzita v Prešove
e-mail: vladimir.fedorko@unipo.sk

JÁN KANCÍR

Vzdelávanie rómskych žiakov v kontexte celodenného výchovného systému

EDUCATION OF ROMA IN THE CONTEXT
OF THE WHOLE EDUCATIONAL SYSTEM

Summary

The basic problem of the Roma ethnic group is a low level of education of its members. Increasing the educational level of the Roma population remains a priority, because education is the only path that leads to social, cultural and economic progress if the enhancement of the Roma minority. One of the opportunities for improvement in this area is a model school with full-day education system. Post describes the specifics of education of Roma pupils is characterized by a Roma family and full-day educational system (positive – negative) and points out the basis for the work of schools with Roma pupils.

Keywords: Roma population, specifics of education of Roma, Roma family, whole day educational system

Úvod

Odborníci, zaoberajúci sa rómskou problematikou, sa zhodujú v názoroch, že základným problémom rómskeho etnika a spoločnou „prapríčinou” mnohých ťažkostí v ich živote a v živote celej spoločnosti je ich nízka vzdelanostná úroveň. Tento fakt zároveň naznačuje, že kľúčovú úlohu pri postupnom zlepšovaní životnej úrovne rómskeho etnika bude mať zvyšovanie ich vzdelanostnej úrovne. Vzdelanie znamená vyššiu možnosť pracovného uplatnenia, následne dôstojnejšie životné podmienky a vyšší životný štandard.

Vzdelanie znamená tiež vyššiu hodnotu človeka, uznanie a úctu ostatných členov spoločnosti. V náročnom procese edukácie rómskych žiakov môže zohrávať dôležitú úlohu zavedenie celodenného výchovného systému. Táto myšlienka vznikla prirodzene ako reakcia na praktické potreby súvisiace so socializáciou a kultúrnou integráciou sociálne znevýhodnených žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia komunit rómskej národnostnej menšiny na Slovensku. V snahách o pozdvihnutie úrovne rómskej populácie sa v našej spoločnosti zrealizovali viaceré dôležité a v rôznej miere aj efektívne kroky. Naďalej ale zostáva prioritou vzdelávanie a zvyšovanie vzdelanostnej úrovne rómskej populácie, pretože vzdelávanie je jedinou cestou, ktorá vedie k sociálnemu, kultúrnemu a ekonomicko-hospodárskemu progresu a k pozdvihnutiu

rómskej národnostnej menšiny. Každý, kto sa zaoberá otázkami riešenia rómskej problematiky, tvrdí, že jedným zo základných a najefektívnejším riešením sociálnych problémov, ale aj všeobecne problémov s rómskymi žiakmi, je ich vzdelávanie. Problémov pri výchove a vzdelávaní rómskych žiakov bolo vždy niekoľko a každý z nich bol v danej chvíli najväčší: ich nepravidelná dochádzka, neznalosť slovenského jazyka, emocionálna uvoľnenosť, v mnohých prípadoch rozumová zaostalosť, nedostatočná hygiena, neosvojené návyky, zlý zdravotný stav a pod. Nástup do školy je pre rómskeho žiaka vstup do nového, neznámeho a pre neho cudzieho prostredia.

Zavedením celodenného výchovného systému je rómskemu žiakovi bude poskytovaná pomoc pri prekonávaní bariér, ktoré sú s tým spojené. Pre úspešné začlenenie Rómov do spoločnosti je určujúcim faktorom práve vzdelanie, pretože jedine výchova a vzdelávanie môžu byť predpokladom úspešného riešenia vlastných etnických, spoločenských, kultúrnych, sociálnych, či ekonomických problémov. Kvalitné vzdelávanie je potrebné pre realizáciu ich pozitívneho života v tejto spoločnosti, pre prekonanie hendikepu sociálnej, ekonomickej a kultúrnej povahy. Je dôležité tiež pre získavanie vlastného sebavedomia, vyrovnania sa s úrovňou súčasných požiadaviek na človeka. Cieľom týchto diskusií je, aby spoločnosť rovnako vnímala Róma a Neróma, aby všetci dostávali rovnaké príležitosti tak, aby integrácia Rómov do spoločnosti bola cestou k sociálnej inklúzii.

Celodenný výchovný systém (CVS) v kontexte tvorby inkluzívneho prostredia

Podľa svetovej konferencie UNESCO o špeciálnom vzdelávaní *Prístup a kvalita* v roku 1994 v španielskej Salamanke inkluzívne vzdelávanie vychádza z dvoch hlavných myšlienok:

- Školy by mali uspokojiť potreby všetkých detí bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, sociálne, emocionálne, jazykové alebo iné podmienky;
- Bežné školy s inkluzívnou orientáciou sú najefektívnejší prostriedok pre budovanie začleňujúcej spoločnosti.

Ďalším kľúčovým momentom pre rozvoj inkluzívneho vzdelávania bol *Dohovor OSN o právach ľudí s postihnutím* z roku 2006, ktorý v článku 24 ustanovuje právo pre zdravotne znevýhodnených vzdelávať sa v inkluzívnom edukačnom systéme, čím zaviazal jednotlivé štáty, ktoré ho ratifikovali (vrátane SR) k transformácii školstva a presadzovaniu inkluzívneho vzdelávania v praxi.

Medzinárodný rámec podpory inkluzívneho vzdelávania rozšírilo i UNESCO v roku 2009 vydaním *Politického usmernenia pre inklúziu vo vzdelávaní*. Cieľom týchto snáh bolo podporiť jednotlivé vlády v tvorbe stratégií a politík, ktoré by inklúziu komplexne zahrnuli do vzdelávacej politiky (Juščáková a kol., 2011).

Inklúzia je zmena. Ide o nekonečný proces skvalitňovania učenia a zapojenia všetkých žiakov. Je to ideál, o ktorý sa škola môže usilovať, ale ktorý nikdy celkom nedosiahne. Inklúzia vo vzdelávaní je založená na týchto predpokladoch a procesoch:

- Všetci žiaci a pracovníci školy sú rovnako dôležití.
- Zvyšovanie miery zapojenia žiakov (znižovanie miery vyčlenenia) do školskej kultúry, vzdelávacieho procesu a komunity.
- Zmena školskej kultúry, politiky a praxe tak, aby bola zohľadnená rôznorodosť žiakov.
- Odstraňovanie prekážok v učení a zapojenie všetkých žiakov, teda nie len tých, ktorí sú označení ako žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
- Využívanie skúseností z konkrétnych prípadov prekonávania prekážok v prístupe a zapojení tak, aby z nich mohli čerpať aj ostatní žiaci.
- Vnímanie rozdielov medzi žiakmi ako inšpirácia pre podporu učenia a nie ako problém, ktorý je potrebné riešiť.
- Uznávanie práva žiakov na vzdelávanie v mieste kde žijú.
- Skvalitňovanie škôl pre potreby žiakov a aj učiteľov.
- Vyzdvihovanie úlohy škôl pri budovaní spoločenstva a rozvoji hodnôt nie len pri zvyšovaní výkonov žiakov.
- Podpora vzájomne prospešných vzťahov medzi školami a okolitou komunitou.
- Zohľadňovanie myšlienky, že inklúzia vo vzdelávaní je jedným z aspektov inklúzie v spoločnosti (Booth, Ainscow, 2007).

Výhody CVS sú v tom, že:

1. CVS by mal učiť žiaka, ako stráviť voľný čas.
2. Odbremeňuje rodičov od pomoci pri príprave dieťaťa na vyučovanie.
3. Intenzívne vzdeláva deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, učí žiaka učiť sa.
4. Učí deti v mimo vyučovacom čase rozvíjať ich špecifické schopnosti a záujmy, samostatnosť.
5. Umožňuje lepšiu socializáciu detí, vedie ich ku kooperácii.
6. Zlepšuje zdravotné podmienky, hygienu, stravovanie a režim dňa detí.
7. Zlepšuje prospech, správanie i dochádzku detí.

Nevýhody vidíme v tom, že:

1. Je to relatívne drahý systém, náročný na personálne a materiálne zabezpečenie.
2. Obmedzuje sa rodinná výchova.
3. Môže dochádzať k preťaženosti detí, lebo ich čas „učenia“ je oveľa dlhší ako u ostatných detí.

Charakteristika rómskej populácie na Slovensku

– počet, rozloženie a štruktúra

Kvalifikovane odhady hovoria, že v Európe žije asi osem až desať miliónov Rómov. Nemajú svoj vlastný štát a od ostatného obyvateľstva sa líšia predovšetkým kultúrou a jazykom. V mnohých prípadoch sú znevýhodnení a vystavení vážnej štruktúrálnej

diskriminácii, chudobe a sociálnemu vylúčeniu. Slovensko patri z demografického hľadiska ku krajinám s najvyšším percentuálnym zastúpením Rómov. Rôzne zdroje udávajú počty, ktoré sa pohybujú v rozmedzí zhruba od 320 000 do 500 000 Rómov žijúcich v SR. To predstavuje 8 až 10% z celkového počtu obyvateľov. Tieto údaje sú však iba odhady, pretože na Slovensku sa vzhľadom na nejasný výklad zákona o zbere etnických dát nemôžu zbierať a ani viesť evidencie o Rómoch.

Podľa ostatného sčítania obyvateľov, bytov a domov z roku 2011 sa k rómskej národnostnej menšine prihlásilo iba 105 738 občanov, čo tvorí 2% podiel na celkovom počte obyvateľov SR (v roku 1991 – 1,4%, v roku 2001 – 1,7%). Z geografického hľadiska dlhodobo najviac Rómov žije na východnom Slovensku, ide o približne 60 percent.

Na Slovensku možno rozlíšiť podľa odlišných charakteristík spôsobu života tri hlavne skupiny Rómov. Prvú skupinu tvorí sociálne najvyspelejšia, najvzdelanejšia a pracovne najkvalifikovanejšia skupina, ktorá sa spôsobom života výrazne neodlišuje od majority. Patria do nej Rómovia, ktorí sú rozptýlení a/alebo integrovaní po celom území Slovenska, od vidieckych cez malomestské až po veľkomestské osídlenia. Najčastejší problém, s ktorým sa musia vyrovnávať je spojený s ich etnickou príslušnosťou. Často sú vystavení predsudkom a stereotypom, ktoré si majorita vytvára na základe ojedinelých negatívnych skúseností či mediálne prezentovaných prípadov a automaticky ich prenáša na celú minoritu.

Druhú skupinu tvoria Rómovia čiastočne integrovaní. Osídlenia, v ktorých žijú, sa v niektorých prípadoch zásadne nelíšia od tých, v ktorých žije aj prvá skupina, často sa však približujú až k hraniciam životných podmienok tretej skupiny. Z hľadiska integrácie však nejde o vyložene problematickú skupinu a jej problémy možno chápať podobne ako problémy tej časti majority, ktorá sa nachádza na pomedzí chudoby. Navyše je oproti tejto majoritnej skupine znevýhodnená rasovou diskrimináciou.

Napokon tretia skupina Rómov žije zväčša v rómskych lokalitách, osadách a getách úplne izolovaných od majoritnej spoločnosti. Časť jej členov býva v chatrčiach a obydliach nižšieho štandardu, ktoré sú len provizórne postavené bez základov, vody, elektriny, bez stavebného povolenia, iná časť žije v mestských getách, do ktorých bola postupne sústredená prevažná väčšina Rómov z celého mesta. Značná časť žije na hranici alebo pod hranicou chudoby, zväčša len zo štátnych dávok a dávok v hmotnej núdzi. Situácia je o to komplikovanejšia, že samotný štát prispieva k prehĺbovaniu tejto segregácie realizáciou programu výstavby bytov nižšieho štandardu, pričom prevažná väčšina takýchto bytov sa stavia práve na odľahlých častiach územia, mimo osídlenia majoritnej časti. Medzi základne determinanty zdravia nesporne patri popri bývaní aj pitná voda. Vo viacerých osadách, je často iba jedna studňa pre všetkých obyvateľov. Voda nie je pravidelne kontrolovaná a o jej prípadnej kontaminácii sa používatelia dozvedia neraz až počas rozšírenej infekcie. Podielové zastúpenie týchto skupín vyzerá nasledovne: prvá predstavuje zhruba 30%, druhá okolo 40% a tretia približne 30% rómskej populácie.

Prvá písomná správa o Rómoch na našom území je z roku 1322 (Davidová, 1995). To je obdobie, kedy do spišského regiónu začali prichádzať rómske skupiny a usádzali sa tu.

Postupne si vytvárali osady, uplatňovali sa ako kováči, kotlári, reťazári, korytári, kamenári, zberači lesných plodov, ale tiež ako hudobníci, tanečníci a komedianti. Tento údaj je z hľadiska postavenia Rómov veľmi dôležitý keďže dokladá ich približne sedemsto ročnú históriu života na tomto území.

Spoločensko-politické, ekonomické a sociálne postavenie väčšiny Rómov nebolo nikdy úplne bezproblémové. Z historického hľadiska sa dá konštatovať, že väčšinu času boli na pokraji spoločnosti. Pre majoritnú spoločnosť boli vždy vykonávateľmi manuálne náročných pomocných prác. Hlavné negatívne dôsledky spoločenskej a ekonomickej transformácie po roku 1989, ktorým Rómovia museli čeliť, spočívali v tom, že veľká časť z nich stratila zamestnanie, čím sa výrazne zhoršilo sociálne postavenie tejto minority a prehĺbilo sa jej postavenie na okraji spoločnosti.

Veľká časť rómskej populácie je dodnes dlhodobo nezamestnaná, pričom v niektorých izolovaných osadách dosahuje nezamestnanosť až 100%. Základnou príčinou nezamestnanosti je extrémne nízka vzdelanosť rómskej menšiny. Školský systém je pritom nastavený tak, že až 12,4% rómskych detí neprospejeva (Hanzelová, 2000). Osobitnou kapitolou je špeciálne školstvo. Testy školskej zrelosti a iné výkonové testy nezohľadňujú sociálnu depriváciu rómskych žiakov a tí sú v nich preto často krát neúspešní. Do takýchto škôl sa tak nezriedka dostávajú deti, ktoré nemajú žiadny fyzický a ani mentálny postih, ale len sociálny.

Významným faktorom, ktorý ovplyvňuje postavenie Rómov v spoločnosti sú negatívne stereotypy a predsudky o Rómoch, ktoré vedú k otvorenej či skrytej diskriminácii zo strany majoritnej populácie.

Životný štýl väčšiny Rómov je diametrálne odlišný od štýlu majoritnej populácie. Veľká časť Rómov žijúcich v marginalizovaných osídleniach nebola nikdy na dovolenke, nezvykne aktívne odpočívať a športovala len počas detstva. K nesprávnemu životnému štýlu je nutne pridať aj konzumáciu nezdravých, rýchlo zasycujúcich jedál, alkoholizmu, fajčenie...

Špecifiká výchovy a vzdelávania rómskych žiakov

Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia, kde dominujú *rómski žiaci*, predstavujú špecifický a pritom vážny spoločenský problém, sformovaný odlišnosťami životného štýlu, ale aj kultúrnymi, sociálnymi a ekonomickými faktormi. Prejavmi tohto problému sú napr. „verbálny a následne kognitívny deficit; obmedzená informovanosť determinovaná mnohokrát izolovanými lokalitami pre bývanie; iné tradície; odlišné vnímanie rodinnej výchovy – tolerovanie užívania návykových látok, nedostatočná úroveň zdravotného uvedomenia, osobnej a komunálnej hygieny, nízky vek prvorodičiek, a s tým súvisiaca mnohodednosť; znečistené prostredie; nepravidelná a nekvalitná výživa; zvýšená chorobnosť; častejšie zdravotné a psychické postihnutia, častá invalidita v rodine;

nedoceňovanie významu vzdelávania; neidentifikovanie sa so všeobecne akceptovanými normami; zameranie na prítomnosť bez ambície plánovať; vysoká nezamestnanosť; socio-kultúrna rezistencia; absencia vlastnej stratégie sociálnej zmeny”.

Riešenie uvedeného komplexu problémov predpokladá nadnárodný, multirezortný, multiinštitucionálny a interdisciplinárny prístup. Napriek zložitosti prezentovaného fenoménu je zmena spoločenskej pozície a vyriešenie problémov vo vzťahu k majoritnej spoločnosti podmienená vzdelávaním a vzdelanosťou Rómov. Aktuálna úroveň vzdelanosti rómskej populácie je veľmi neuspokojivá. Väčšina Rómov má len základné, aj to mnohokrát neukončené vzdelanie. Pritom vzdelanie je určujúcim determinantom riešenia problémov Rómov.

Tolerantné postoje rómskej rodiny k spoločensky nežiaducim formám správania, ich nekorigovanie, odlišná hodnotová orientácia sa premietajú v školskej neúspešnosti detí, v nechuti niečo meniť. Výsledkom prezentovaných zistení a ukazovateľov je zlyhávanie širšej socializácie príslušníkov rómskeho etnika. Historický a aktuálny kontext prezentovaných ukazovateľov vedie k ďalším komplikáciám v akceptovaní odlišností rómskeho etnika majoritnou populáciou a v ich aktívnom začleňovaní do spoločnosti.

Charakteristika rómskej rodiny

Konštatujeme, že tak ako v majoritnej populácii, tak aj v rómskej minorite platí primárny vplyv rodiny pri formovaní osobnosti dieťaťa. Tradičná rómska rodina je mnohohodtná a viacgeneračná. Rómska rodina predstavuje iný demografický typ ako majoritná rodina. Reflektujúc komplex poznatkov rómsku rodinu v súčasnosti charakterizuje:

- prioritizácia neproduktívnej životnej orientácie, vysoký stupeň závislosti od systému štátnej sociálnej podpory;
- spoločné bývanie niekoľkých generácií;
- ekonomické obmedzenia súvisiace so zlou sociálnou situáciou rodín;
- trvalo vysoká miera nezamestnanosti;
- nezodpovedné reprodukčné správanie, živelný demografický faktor, značný podiel detí;
- nezrelosť, nepripravenosť rómskych matiek (stávajú sa matkami veľmi mladé, častokrát dosiahnutím pohlavnej zrelosti) prijať zodpovednosť a realizovať výchovu detí;
- odlišný rečový vývin rómskych detí (neznalosť slovenského jazyka, ktorý je vyučovacím jazykom), komunikačný deficit;
- zanedbávanie starostlivosti o deti, somatické zaostávanie rómskych detí, nepriaznivé zdravotné ukazovatele;
- skorý kontakt s návykovými látkami u rómskych detí (alkohol, tabak, solvenecia);
- nízka vzdelanostná úroveň, niekedy negramotnosť rodičov, nedostatočné postavenie vzdelania v hodnotových kritériách rodičov;

- nedôvera k vonkajšej realite, vnímanie školy ako dirigistickej, represívnej inštitúcie;
- neochota prijímať regulatívne opatrenia reflektujúce spoločenské normy a očakávania;
- koncentrovanie na prítomnosť, nedostatočný zmysel pre plánovanie, vymedzovanie a plnenie cieľov.

Rómska rodina je teda spravidla mnohopočetná s predpokladom značnej sociálnej závislosti, s dlhodobou vykazovanými znakmi nízke ekonomickej, vzdelanostnej, kultúrnej a hygienickej úrovne. Rodina, ktorá dieťa nedostatočne stimuluje po stránke intelektovej, citovej a psychosociálnej, podmieňuje následnú školskú neúspešnosť, fatalizmus, nedostatok úsilia, nechť niečo zmeniť, zmierenie s osudom. U detí z takýchto rodín sa vytvára sociálno-výchovný deficit, ktorý sa neskôr prejaví v socio-kultúrnej rezistencii pri začleňovaní do majoritnej spoločnosti.

Špecifikom Rómov, rómskych rodičov sú tiež tolerantné postoje k správaniu ich detí a mládeže vrátane najrôznejších sociálno-deviantných prejavov. Rómske deti môžu tolerovane fajčiť, požívať alkoholické nápoje či iné návykové látky už od mladšieho školského veku, pretože sa takým správaním len napodobňujú model správania svojich rodičov, príbuzných a celej komunity. Rómovia si negatívne účinky návykových látok neuvedomujú, nevedia ich reálne popísať, aj keď majú vedomosť, že drogy škodia (alkohol a cigarety tam však nezaraďujú).

Východiská pre prácu školy s rómskymi žiakmi

Ak má byť edukácia rómskych žiakov účinná, musí rešpektovať osobitosti východiskovej situácie a ponúknuť otvorenosť, flexibilitu, variabilitu v prístupe. Ide o schopnosť formulovať širšie koncipované i aktuálne edukačné ciele v intenciách poznaných individuálnych potrieb žiakov a lokálnych špecifik, o schopnosť vytvárať a využívať multikultúrne edukačné prostredie, o schopnosť organizovať a riadiť edukačný proces tak, aby presiahol hranice triedy smerom k rodinám žiakov a k miestnej komunite.

Vyžadovaná výchovno-vzdelávacia normalizácia predpokladá interkultúrne vnímanie výchovy a vzdelávania v školách opierajúce sa o právo na odlišnosť. Toto právo sa môže garantovať jedine prostredníctvom prijatia relevantných opatrení, a to aj na úrovni vzdelávania budúcich učiteľov v smere ich interkultúrnej kompetencie. Ide o aktualizovanie vzdelávania učiteľov tak, aby im bol umožnený rozvoj tých postojov, ktoré by uľahčili ich interkultúrne vzťahy, historické a kultúrne vedomosti o národnostných menšinách, s ktorými sa stretávajú, o podnecovanie spolupráce s komunitou vo všeobecnosti a osobitne s rodinami, rodičmi žiakov. Cieľom takéhoto prístupu je učiteľ, ktorý uprednostňuje rovnosť v edukačnom procese v prostredí triedy, ale aj mimo nej, ktorý je schopný vytvárať rovnocenné vyučovacie podmienky pre všetky národnostné a kultúrne skupiny, ktorý je spôsobilý rešpektovať odlišnosti, aktívne komunikovať a spolupracovať, reagovať a odpovedať na potreby, ktoré pociťujú rôzne typy žiakov v rámci interkultúrnej výchovy a vzdelávania.

Je zrejme, že v etiológii edukačných problémov rómskych detí hrajú rozhodujúcu úlohu psychosociálne faktory, najmä rodinné prostredie. Referenčnou skupinou, z ktorej získavajú svoje sociálne postoje je rodina, ktorá sa svojím morálnym kódexom často odlišuje od majoritného sociálneho prostredia (Šebian in: Hroncová a kol., 2004). Často krát nefunkčné rodiny s alkoholickým či iným drogovým a kriminálnym scenárom nemôžu plnohodnotne plniť úlohy pri rozvíjaní kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti dieťaťa. Osobitosťou sú tiež zreteľné rozdiely medzi životným štýlom rómskych rodín v mestách, na vidieku, v segregovaných osadách, ako aj medzi jednotlivými regiónmi Slovenska.

Vychádzajúc z takto prezentovanej reality je jedným z nevyhnutných predpokladov pozitívnej zmeny dosiahnutie cieleného a zároveň synergického formovania kognitívnej, emocionálnej a konatívnej zložky postojov rómskych detí a mládeže. Z uvedených dôvodov je žiaduce zapojenie čo najviac subjektov (štátnych i neštátnych), ich koordinovaná, cieľavedomá činnosť. Napriek uvedenému vzťahovému rámcu je určujúcim predpokladom pozitívnej zmeny, teda efektívnej prevencie práve vzdelanosť. Platí, že škola, učitelia, ktorí rómske deti denne vidia, poznajú, ovplyvňujú, formujú, majú v zmysle informatívnom a najmä formatívnom nezastupiteľnú a nenahraditeľnú úlohu. Úspešná edukácia si preto naliehavo žiada reálne akceptovanie kultúrno-antropologických osobitostí rómskeho etnika ako východiska pre vytvorenie zodpovedajúcich edukačných programov, ktoré by boli u rómskych detí efektívne.

Opierajúc sa o empirické skúsenosti učiteľov, výsledky prieskumných aktivít študentov, publikované poznatky a odporúčania (napr. Zelina, 2000; Hroncová a kol., 2004; Porubský, 2006; Kosová, 2006; Liba, 2006a) uvedieme niektoré východiská pre prácu školy, ktoré zasahujú širšiu oblasť nepriaznivých javov a akcentujú špecifika rómskych žiakov:

- formulovanie odborného a osobnostného profilu učiteľov a ďalších výchovných pracovníkov pracujúcich so žiakmi zo socio-kultúrnej znevýhodnenej oblasti;
- graduálna a postgraduálne príprava učiteľov, asistentov učiteľa, učiteľov – koordinátorov prevencie a ďalších výchovných pracovníkov reflektujúca špecifika podpornej edukácie;
- zvýhodnenie (úväzkové, finančné) učiteľov vzhľadom na zaťaženosť vyplývajúcu z nerovnej východiskovej úrovne v triedach alebo v triedach s majoritou rómskych žiakov;
- premyslená participácia asistenta učiteľa ako podporného pedagóga na procese vzdelávania a výchovy;
- rešpektovanie individuálnych a skupinových potrieb rómskych žiakov pri zohľadňovaní vnútornej atomizácie etnika a lokálnych kontextov;
- prispôbenie obsahu a metód pôsobenia odlišnostiam, návykom, spôsobilostiam, skúsenostiam, schémam myslenia a tempu rómskych žiakov pri rešpektovaní celospoločenských cieľových štandardov;
- intencionálne a kontinuálne monitorovanie účinnosti edukačných stratégií zameraných na rómskych žiakov;

- organizovanie otvorených vyučovacích hodín pre rodičov;
- realizovanie podľa podmienok kompenzačno-edukačných postupov ako podporných nástrojov aj mimo prostredia školy;
 - organizovanie činností vo voľnom čase, reflektovanie prirodzeného záujmu detí, podpora prejavovým záujmom;
 - podpora rómskej kultúry, rómskej identity v kontexte edukačnej reality;
 - využívanie blízkych a pozitívnych výchovných vzorov, zviditeľňovanie úspešnosti;
 - vysvetľovanie spoločenských noriem, nácvik komunikačných, spoločenských zručností a riešenia problémových situácií a konfliktov;
 - flexibilné aplikovanie stratégií, poznatkov, programov, koncepcií predstavujúcich prozdravnú výchovnú intervenciu do prostredia s odlišnou jazykovou, sociálnou a kultúrnou úrovňou;
- organizovanie kultúrno-edukačných aktivít za účasti rodičov a žiakov s cieľom prezentovať význam vzdelania;
 - zavedenie povinnej predškolskej prípravy rok pred vstupom do 1. ročníka ZŠ, resp. prípravných (nultých) ročníkov ako prostriedkov efektívizácie pri začleňovaní rómskych detí do prvých ročníkov ZŠ;
 - využitie celodenného výchovného systému ako systémovej supportívnej stratégie formovania osobnosti rómskeho žiaka, ktorý je týmto podstatnú časť dňa pod cieľavedomým výchovným pôsobením učiteľov;
 - realizovanie motivujúcich podporných foriem vzdelávania, napr. výchovno-rekreačné tábory pre rómske deti;
 - možné uplatnenie konceptu kompenzačnej edukácie ako systému činností podporujúcich vzdelávanie znevýhodnenej populácie (kompenzačné kurikulum ako forma vnútorne diferencovaného systému edukačných postupov);
 - zváženie možností uplatnenia (premyslene, cieľavedome a v rámci legislatívnych noriem) niektorých prvkov pozitívnej diskriminácie s cieľom zredukovať výchovné deficity;
 - vytváranie a udržiavanie kontaktov (vzťahov) s rodičmi rómskych žiakov, poradenstvo;
 - pravidelný screening zameraný na včasné zachytenie sociálno-patologických problémov žiakov zo socio-kultúrne znevýhodneného prostredia;
 - intencionálna spolupráca s ďalšími poradenskými zariadeniami a inštitúciami s cieľom začlenenia rómskej komunity (detí) do širšieho sociálneho kontextu;
 - koordinácia a tvorivé využívanie pôsobenia subjektov prevencie – štátna správa, samospráva, zdravotnícke zariadenia, masmédiá, školstvo, policajný aparát, cirkvi, občianske združenia a nadácie a ďalšie;
 - uplatňovanie výsledkov výskumných úloh, programov, projektov v konkrétnych podmienkach škôl, rodín, komunity.

Učitelia majú a musia získať a uplatňovať vedomosti, zručnosti a skúsenosti, ktoré zohľadňujú špecifiká spôsobu života rómskych detí a vychádzajú z potrieb výchovy a vzdelávania nie ako mentálneho, ale ako sociálneho fenoménu. Platí, že edukácia

Rómov vyžaduje individualizáciu v prístupe, pozitívnu motiváciu, empatiu, entuziazmus, netradičné spôsoby pedagogického pôsobenia a riadenia, ktoré by umožnili primerane rozvíjať schopnosti rómskych detí a pomohli ich socializácii. Myslíme tým rozvíjanie pedagogického myslenia učiteľov, vychovávateľov, asistentov učiteľa tak, aby boli schopní formovať osobnosť každého dieťaťa ako nezávislú, identickú, autonómnu a zodpovednú, ako osobnosť, ktorá si vie nájsť primerané sebauplatnenie, postarať sa o seba po stránke ekonomickej a sociálnej, je schopná konať adaptívne, spolunažívať s druhými v iných komunitách a je schopná rešpektovať zákony a akceptovať iných v súlade s morálkou danej kultúry. Príprava výchovných odborníkov pre žiakov zo socio-kultúrne znevýhodneného prostredia si žiada premyslený prístup v oblasti obsahovej a procesualnej, v ktorom je integrovaná spôsobilosť uplatnenia inventára indikátorov umožňujúcich nie intuitívne, ale kompetentné identifikovanie miery zastúpenia rizikových faktorov u konkrétnej skupiny, u konkrétnych žiakov (upravené podľa Porubský, 2008).

Učitelia prostredníctvom otvorenosti a flexibilitnosti v prístupe a v súlade s nadobudnutými skúsenosťami a socio-afektívnou interakciou môžu významne efektívizovať doposiaľ málo účinné edukačné vstupy. Učiteľ ako expertný profesionál, ktorý integruje personálnu, etickú a odbornú dimenziu môže aj v tomto okruhu projektovať a riadiť edukačné prístupy a procesy tak, aby zohľadňovali skupinové a individuálne rozvojové potreby žiakov v konkrétnom lokálnom kontexte (upravené podľa Kasáčová, 2006).

Spolupráca všetkých zainteresovaných v procese optimalizácie rozvoja osobnosti žiaka (učiteľ, asistent učiteľa, vychovávateľ, školský psychológ, sociálni pracovníci, rodičia, ďalšie inštitúcie) je pre úspech v prezentovanom vzťahovom rámci nevyhnutná. Musíme zdôrazniť, že Rómovia nemôžu byť pri riešení tejto problematiky len objektom, ale musia sami spolupracovať, snažiť sa o zmenu svojho prístupu k normám, úlohám, cieľom, ktoré pred nich stavia spoločnosť.

V edukačnej realite sa musí škola začať približovať k žiakovi a nie, ako tomu bolo až doteraz, že sa žiak musel neustále prispôbovať škole. K tomuto posunu dôjde až vtedy, ak nastane:

- zmena pohľadu učiteľa na *proces učenia* sa jeho žiakov (epistemologický prístup k tomuto procesu),
- zmena pohľadu učiteľa na *druhy inteligencie* svojich žiakov (v súvislosti s rekoгнициou ich učebných a kognitívnych štýlov),
- zmena pohľadu učiteľa na *činitele* ovplyvňujúce učebné potenciality jeho žiakov, čím v konečnom dôsledku sa navodí takto zvonku aj zmena celkového pôsobenia danej školy.

Výsledkom je potom nezriedka výučba, ktorá sa stane alternatívou ku tradičnému vyučovaniu (sem by sme mohli zaradiť napríklad práce J. Piageta, L.S. Vygotského, H. Gardnera, B. Blooma a i.)^{*}.

^{*} Príspevok vyšiel ako súčasť grantovej úlohy KEGA/ 009PU-4/2014: „Tvorba a aplikácia programov primárnej prevencie problémov s návykovými látkami u rómskych žiakov”.

BIBLIOGRAFIE

Monografie a vysokoškolské učebnice

- BOOTH T., AINSCOW M. (2007), *Ukazovateľ inkluze*, Rytmus o.s.
- DAVIDOVÁ E. (1995), *Cesty Romů – Romano Drom 1945–1990*, Olomouc: PedF UP.
- HORNÁK L. (2005), *Rómsky žiak v škole*, Prešov: PF, PU.
- HORVÁTH R. (2001), *Telesný vývin a pohybová výkonnosť rómskych detí mladšieho školského veku*, Prešov: SVSTVŠ, UNSCJ, PU.
- HRONCOVÁ J. a kol. (2004), *Sociálna patológia*, Banská Bystrica: PF UMB.
- HVOZDOVIČ L. a kol. (2003), *Celodenné výchovné pôsobenie*, Prešov: MPC.
- JUŠČÁKOVÁ Z., KONTSEKOVÁ J., LUPTÁKOVÁ J., VANČÍKOVÁ K. (2011), *Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania v Anglicku so zreteľom na vzdelávanie rómskych detí*, Bratislava: SGI (s podporou British Embassy).
- LIBA J. (2007), *Zdravie v kontexte edukácie*, Prešov: PF PU.
- OPATA R. (1973), *Celodenní výchovný systém*, Praha: SPN.
- ZELINA M., KAMENSKÝ I. (1980), *Psychologické hľadiská výchovy a vzdelávania v celodennom výchovnom systéme: Záverečná správa z rezortného výskumu MŠ SSR, RŠ IV-6/5*, Košice: Krajská psychologicko-výchovná klinika a stredisko pre voľbu povolania.

Príspevky v nekonferenčných a konferenčných zborníkoch

- HORNÁK L., KANCÍR J., LIBA J. (2011), *Teoretické východiská modelu CVS*, [v:] *Pedagogický model školy s celodenným výchovným systémom. Výstup čiastkovej úlohy národného projektu: „Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít”*, Prešov: MPC, s. 6–27.
- KASÁČOVÁ B. (2006), *Dimenzie učiteľskej profesie*, [v:] *Kolektív autorov: Profesionálny rozvoj učiteľa*, Prešov: MPC.
- KOSOVÁ B. (2006), *Analýza možností vzdelávania rómskej minority z hľadiska charakteru školského systému*, [v:] *Zborník vedecko-výskumných prác z riešenia štátnej objednávky: Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa*, Banská Bystrica: PF, UMB, s. 23–41.
- LIBA J. (2006a), *Rómske deti a návykové látky*, [v:] *Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Zvyšovanie úrovne socializácie rómskeho etnika prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa*, Nitra: FSVZ, UKF, s. 164–170.
- LIBA J. (2006b), *Skúsenosti a frekvencia kontaktov rómskych žiakov s návykovými látkami*, [v:] *Zborník príspevkov Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity*, Prešov: PF, PU, s. 129–134.
- PORUBSKÝ Š. (2006), *Náčrt východísk vytvárania modelu kompenzačnej edukácie*, [v:] *Zborník vedecko-výskumných prác z riešenia štátnej objednávky Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa*, Banská Bystrica: PF, UMB, s. 8–22.
- PORUBSKÝ Š. (2008), *Predpoklady systematizácie edukácie rómskych žiakov zo socio-kultúrne znevýhodneného prostredia*, [v:] *Zborník príspevkov z vedeckej konferencie Zlepšenie prístupu Rómov k vzdelávaniu*, Banská Bystrica: PF, UMB, s. 69–77.
- ZELINA M. (2000), *Možnosti akcelerácie rómskych žiakov*, [v:] *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie: Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie*, Prešov: PF PU, s. 10–21.

Príspevky v časopisoch a vo vestníkoch

- HANZELOVÁ E. (2000), *Aktuálne otázky postavenia Rómov na trhu práce v SR*, „Práca a sociálna politika” Roč. 8, č. 3, s. 2–6.
- VALACHOVÁ D., ZELINA M. (2002), *Systém vzdelávania Rómov DROMUS*, „Technológia vzdelávania” Roč. 10, č. 6, s. 3–11.

Internetové zdroje

Deklarácia práv dieťaťa vyhlásená rezolúciou Valného zhromaždenia 1386 (XIV) z 20. novembra 1959, www.gymparnr.edu.sk/obsah/predmety/subory/nos/dpd.pdf (dostupné: 08.02.2016).

Dohovor o právach dieťaťa, Valné zhromaždenie OSN 20. novembra 1989, www.amnesty.sk/wp-content/uploads/2012/01/Dohovor-o-pravach-det'a.pdf (dostupné: 08.02.2016).

Ján Kancír, doc. PaedDr., PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
e-mail: jan.kancir@unipo.sk

ALEKSANDRA WAWRZAK

Uwarunkowania zachowań ryzykownych wśród studentów pedagogiki

DETERMINANTS OF RISKY BEHAVIORS AMONG PEDAGOGY STUDENTS

Summary

Risky behaviors among young people have many determinants. Indicators which encourage such behaviors may be subject to subjective and cultural basis. Gender, age, emotional condition of the individual as well as acquired in the course of the life patterns of thinking, the way they feel and behave have a very large impact on risky behaviors. Focusing on psychoactive substances use, risky sexual behaviors, eating disorders, smoking and excessive use of the Internet, particular attention should be paid to the source of these behaviors. The patient population indicates that the reasons of such behaviors are the desire to relax and loosen up and stress caused by problem situations or personal problems.

Risky behaviors, which are combined with other risk behaviors and can negatively affect health of the individual, should be brought to the fore. 40% of the patient population declared alcohol consumption, smoking and use of the Internet.

Keywords: determinants, causes, risk behaviors, students

Wstęp

Zachowania ryzykowne wśród młodych ludzi to nieodłączny element wkraczania w dorosłe życie. Podejmowane przez nich nowe życiowe role mogą prowadzić do zachowań ryzykownych. W niniejszej pracy szczególną uwagę zwrócono na próbę diagnozy zachowań ryzykownych dla prowadzenia działalności profilaktycznej.

Zachowania ryzykowne to wszelkie działania podejmowane przez jednostkę, których konsekwencje mogą być negatywne dla zdrowia psychicznego, somatycznego i społecznego (Wrona-Wolny, Brudecki, 2006, s. 147–153). W ten sam sposób rozumie zachowania ryzykowne Magdalena Hinc-Wirkus, która uważa, że są to „różne działania człowieka, niosące wysokie ryzyko negatywnych konsekwencji zarówno dla jego zdrowia fizycznego i psychicznego, jak i dla jego otoczenia społecznego” (Hinc-Wirkus, 2014, s. 42). Taką też definicję przyjęła autorka, pisząc tę pracę.

Ryzykowne zachowania mogą przejawiać się m.in. używaniem substancji psychoaktywnych, ryzykownymi zachowaniami seksualnymi, zaburzeniami odżywiania (Imacka, Bulsa, 2012, s. 272–276) oraz nadmiernym korzystaniem z internetu.

Do najbardziej znanych substancji psychoaktywnych, których używanie może wywołać zaburzenia psychiczne oraz zaburzenia zachowania według ICD-10 należą m.in.: alkohol, tytoń, narkotyki. Warto zaznaczyć, że zachowania te mogą wystąpić przy jednorazowym ich użyciu (Cierpiałkowska, 2015, s. 198). Studenci, przejawiając takie zachowania mogą traktować je jako element stylu życia akademickiego. Ryzyko zażywania przez studentów substancji psychoaktywnych, może mieć skutek objawiający się m.in.: szkodami zdrowotnymi oraz społecznymi przy używaniu przeważnie długotrwałym substancji psychoaktywnych; zachowaniami podejmowanymi po zażyciu substancji psychoaktywnych, powodującymi ryzyko dla zdrowia oraz bezpieczeństwa jednostki; niebezpieczeństwem dla rozwoju osobistego jednostki spowodowanym zażywaniem substancji psychoaktywnych (Ostaszewski, 2003, s. 67). Regularne przejawianie zachowań ryzykownych, takich jak palenie tytoniu, spożywanie alkoholu czy używanie narkotyków może prowadzić do uzależnień.

Przejawianie ryzykownego używania substancji psychoaktywnych może być jednym z determinantów ryzykownych zachowań seksualnych. Ryzykowne zachowania seksualne w ujęciu zdrowia to takie, które mogą prowadzić do uszkodzenia ciała, utraty zdrowia bądź takie, które są zagrożeniem dla życia jednostki (Machaj, Roszak, Stankowska, 2010, s. 23). Ryzykowne zachowania seksualne można rozpatrywać pod względem dojrzałości emocjonalnej. Jest ona szczególnie ważna względem przejawiania zachowań ryzykownych. Zdaniem Anity Machaj, Magdaleny Roszak i Izabeli Stankowskiej (2010, s. 23) dojrzałość emocjonalna charakteryzuje się dominacją uczuć wyższych, takich jak: miłość, przyjaźń, wstydlivość, sprawiedliwość, obowiązkowość, odpowiedzialność, uczucia rodzinne oraz humanitarne i estetyczne, współczucie, poczucie humoru, zadowolenie z prawdy, cierpienie z powodu kłamstwa oraz wyrządzania drugiemu człowiekowi krzywdy. Uczucia wyższe są determinantem nawiązywania głębokich relacji i więzi z drugim człowiekiem. Przeciwnościem nawiązywania takich relacji jest przejawianie uczuć niższych, takich jak: gniew, zazdrość, nienawiść. Dojrzałość emocjonalną charakteryzuje przede wszystkim zrównoważenie emocjonalne oraz niezależność emocjonalna od środowiska w jakim żyje dana jednostka. Na dojrzałość emocjonalną negatywny wpływ może mieć poczucie niskiej wartości oraz agresywność. Osoby dojrzałe emocjonalnie potrafią przystosować się do życia społecznego oraz dążą do własnego rozwoju (Machaj, Roszak, Stankowska, 2010, s. 23). Warto zwrócić uwagę na ryzykowne zachowania seksualne przez pryzmat społeczny. Społeczeństwo w jakim żyje dana jednostka przyjmuje pewien system wartości oraz norm w niej panujących, co ma wpływ na życie seksualne osób.

Jednym z głównych źródeł informacji w dzisiejszych czasach jest internet. Racjonalne korzystanie z niego może wzbogacać i poszerzać naszą wiedzę w przeciwieństwie do nadmiernego korzystania. Nadużywanie internetu to „zachowanie charakteryzujące się utratą kontroli nad korzystaniem z internetu. Może prowadzić do izolacji oraz zaniedbywania różnych form aktywności społecznej, nauki, aktywnego wypoczynku, higieny osobistej oraz zdrowia” (Tomaszewska, 2012, s. 4), może również przybrać formę zachowań ryzykownych. Zagrożenie nadużywania oraz naduży-

wanie internetu to dysfunkcyjne korzystanie z niego (Tomaszewska, 2012, s. 4), które może przybrać formę uzależnienia.

Zaburzenia odżywiania również mogą być uznane za współczesne zachowanie ryzykowne. Do niespecyficznego zespołu zaburzeń odżywiania się według DSM-IV można zaliczać różne postaci objadania się. ICD-10 przedstawia grupę zespołów dotyczących zaburzeń jedzenia, która łączy się z przejadaniem lub celowym prowokowaniem wymiotów. Zaburzenia te związane są z czynnikami psychologicznymi. W sytuacji stresogennej jednostki mogą przejawiać zachowania objadania się lub niespożywania posiłków (Cierpiałkowska, 2015, s. 429–437).

Podjęcie ryzyka wśród młodych ludzi ma swoje uwarunkowania. Podmiotowym determinantem może być wiek. Skłonności do ryzyka są większe wśród osób w fazie dorastania lub wczesnej dorosłości (Kwiatkowska, 2012, s. 16). Determinantem może być płeć, która warunkuje, że mężczyźni w porównaniu z kobietami mają wyższą gotowość do podejmowania zachowań ryzykownych (Stawiarska-Lietzau, 2006, s. 171–192). Kobiety natomiast mają skłonności do reagowania lękiem, ponieważ mają niską odporność na sytuacje ryzykowne, co powoduje uruchomienie hamulca względem podjęcia ryzyka (Stawiarska-Lietzau, 2006, s. 186). Grażyna E. Kwiatkowska (2012, s. 17) zwraca uwagę na stany emocjonalne. Twierdzi, że osoby mające negatywny nastrój odczuwają wyższe ryzyko, w przeciwieństwie do osób mających nastrój pozytywny.

Kulturowe i społeczne środowisko ma wpływ na to, czy jednostka stosuje używki – alkohol i narkotyki. W pewnych kręgach kulturowych istnieje mechanizm hamujący zachowania ryzykowne. Jednym z przykładów może być religia oraz kultura islamu. Kraje latynoamerykańskie znane są z żucia liści koki, która jest nierozrwaną częścią codziennego życia osób tam zamieszkujących (Cierpiałkowska, 2015, s. 228). Liście koki w południowej Ameryce od 2000 lat są stosowane jako środek usprawniający pracę na dużych wysokościach w warunkach niedotlenienia, gdyż poprawiają one kondycję. Z liści koki w 1860 r. została wyizolowana kokaina przez Alberta Niemann (Świątkiewicz, 2001, s. 474). Jest ona jedną z bardziej znanych substancji psychoaktywnych.

Kulturowo-społeczne uwarunkowania mają duże znaczenie na podejmowanie zachowań ryzykownych. Kultura w jakiej żyje jednostka ma nieoceniony wpływ na jego rozwój. Przez całe swoje życie osoba nabywa oraz kształtuje wszelkie wzorce myślenia, odczuwania czy postępowania, które razem z genetycznymi uwarunkowaniami i doświadczeniami jednostki kształtują jej zachowania (Kołodziej, Łukasik-Goszczyńska, 2006, s. 196–197). Wpływ środowiska rodzinnego, które przejawia zachowania ryzykowne oraz daje przyzwolenie na nie, wiąże się z podejmowaniem przez młodych ludzi tych zachowań (Makara-Studzińska, 2007, s. 50–52). Młodzi ludzie, rozpoczynając nowy etap życia, kontynuując naukę na wyższych uczelniach stają się bardziej indywidualni względem rodziny. Ta sytuacja ma znaczący wpływ na oddziaływanie rówieśników przejawiających zachowania ryzykowne. Zdaniem Freda Streita młode osoby, które nie odczuwają bliskich więzi ze swoimi rodzicami są bardziej narażone

na picie alkoholu oraz zażywanie narkotyków. Powodem jest to, że bardziej są podatni na wpływ rówieśników, którzy wyrażają pewne przyzwolenie na ich zażywanie (Jędrzejko, Neroj, Wojcieszek, Kowalewska, 2009, s. 81).

Adoleścenci często pozbawieni są wsparcia rodziny i muszą liczyć na samych siebie jako indywidualne jednostki, co łączy się nie tylko z szansami (na rynku pracy), ale i ryzykiem. Spowodowane jest to również tym, że żyjąc na relatywnie wysokim poziomie z rozwiniętym zabezpieczeniem socjalnym osoby te zostają oderwane od tradycyjnego przynależenia klasowego (Kwiatkowska, 2012, s. 21). Ponadto istnieje masowa konsumpcja, warto posiadać to, co modne, a tym samym mass media mogą wpływać na zachowania ryzykowne (Makara-Studzińska, s. 52). Rozpowszechniane przez media, a szczególnie internet formy takich zachowań mogą sprzyjać ich występowaniu.

Wszelkie informacje dotyczące palenia tytoniu, spożywania alkoholu czy używania narkotyków można spotkać na co dzień w mediach. Warto zaznaczyć, że w badaniach Agnieszki Kułak, Aleksandra Shpakova i Piotra Kułaka, studenci dowiadywali się najczęściej o narkotykach z mediów – 52,3% (2011, s. 143).

Badania własne

Cel badań

Celem badań było sprawdzenie uwarunkowań zachowań ryzykownych wśród studentów pedagogiki.

Metody i materiał

Badania prowadzone były w styczniu 2016 r. wśród studentów pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Badaniem objęto 120 osób, w tym 104 kobiety i 16 mężczyzn. Dobór próby badawczej był celowy. W badaniu wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego z uwzględnieniem specjalnie przygotowanego kwestionariusza ankiety. Kwestionariusz zbudowany został z 16 pytań, w skład których wchodziło 9 pytań zamkniętych oraz 7 pytań półotwartych. Osoby badane wypełniły poprawnie 120 ankiet. Badania były anonimowe.

Wyniki

W badaniu wzięło udział 120 osób, kobiety stanowiły 87% populacji badanych, zaś mężczyźni 13%. Średnia wieku badanych to 23 lata.

Analiza badań dotyczących spożywania napojów alkoholowych przez studentów pedagogiki przedstawia, że 12% respondentów nie spożywa alkoholu, natomiast aż 88% – tak. Wśród osób deklarujących konsumpcję napojów alkoholowych, 39% spożywa go minimum raz w miesiącu, 39% przynajmniej raz w tygodniu, 15% okazjonalnie (raz w roku), natomiast 7% minimum raz dziennie. Studenci twierdzą, że spożywają różne napoje wysokoprocentowe, tj. wino, piwo, szampan, wódka.

W tabeli 1 zostały przedstawione uwarunkowania konsumpcji napojów alkoholowych wśród studentów deklarujących ich spożywanie. Jedną z głównych przyczyn ich

picia przez studentów jest chęć rozluźnienia się i odprężenia (55%) oraz zwiększenie pewności siebie (14%). Badani zwracają uwagę, że często ulegają wpływom innych osób pijących napoje alkoholowe (11%). Determinantem spożywania alkoholu są wszelkiego rodzaju spotkania towarzyskie (10%) oraz chęć zmniejszenia zahamowań (6%), bądź problemy osobiste (4%).

T a b e l a 1

Uwarunkowania spożywania alkoholu przez studentów pedagogiki

Uwarunkowania	Osoby spożywające alkohol				Razem
	kobieta		mężczyzna		
	N	[%]	N	[%]	[%]
Problemy osobiste	4	4	0	0	4
Uleganie wpływom innych osób	8	8	3	3	11
Zmniejszenie zahamowań	6	6	0	0	6
Większa pewność siebie	12	11	3	3	14
Rozluźnienie się i odprężenie	50	47	9	8	55
Inne	10	9	1	1	10

Ź r ó d ł o: Opracowanie własne.

Jednym z najczęstszych zachowań ryzykownych, poza wymienionym spożywaniem napojów alkoholowych, jest palenie tytoniu. Studenci deklarujący palenie tytoniu stanowią 47% populacji badanych, osoby niepalące to 53%. Wśród respondentów deklarujących palenie tytoniu, największy odsetek częstości palenia to minimum raz dziennie – 57%. Co najmniej raz w miesiącu pali 21% osób badanych, 17% przynajmniej raz w tygodniu, 5% raz w roku.

W tabeli 2 przedstawione są przyczyny używania tytoniu przez studentów deklarujących palenie. Najczęstszym determinantem jest chęć rozluźnienia się i odprężenia (48%). Osoby doświadczające stresu wywołanego sytuacją problemową sięgają po tytoń w 32%. Według 11% respondentów przyczyną jest uleganie wpływom innych osób palących. Ankietowani studenci w 9% uważają, że determinantem palenia jest spotkanie towarzyskie, „ impreza ”.

T a b e l a 2

Uwarunkowania palenia tytoniu przez studentów pedagogiki

Uwarunkowania	Osoby palące tytoń				Razem
	kobieta		mężczyzna		
	N	[%]	N	[%]	[%]
Stres wywołany sytuacją problemową	18	32	0	0	32
Uleganie wpływom innych osób	4	7	2	4	11
Rozluźnienie się i odprężenie	22	39	5	9	48
Inne	5	9	0	0	9

Ź r ó d ł o: Opracowanie własne.

Najbardziej znanym zachowaniem ryzykownym poza spożywaniem napojów alkoholowych i paleniem tytoniu jest używanie narkotyków oraz dopalaczy. W przeprowadzonym badaniu 34% studentów deklaroowało używanie narkotyków lub dopalaczy, 66% zaprzeczyło ich używania. W tabeli 3 przedstawiono przyczyny zażywania narkotyków lub dopalaczy przez badanych. Zdaniem osób, które zażywają narkotyki lub dopalacze, nadrzędną przyczyną jest chęć rozluźnienia i odprężenia się (39%), następnie, że skłania ich do tego ciekawość (22%), Motywem jest także uleganie wpływom innych osób zażywających narkotyki lub dopalacze (22%). Determinantem zażywania narkotyków lub dopalaczy przez studentów może być również dążenie do przyjemności (12%) lub ucieczka od samotności (5%).

T a b e l a 3

Uwarunkowania stosowania narkotyków lub dopalaczy przez studentów pedagogiki

Uwarunkowania	Osoby zażywające narkotyki lub dopalacze				Razem
	kobieta		mężczyzna		
	N	[%]	N	[%]	
Ucieczka od samotności	2	5	0	0	5
Uleganie wpływom innych osób	7	17	2	5	22
Rozluźnienie się i odprężenie	14	34	2	5	39
Ciekawość	9	22	0	0	22
Dążenie do przyjemności	3	7	2	5	12

Ź r ó d ł o: Opracowanie własne.

Wszystkie wymienione zachowania ryzykowne związane z używaniem substancji psychoaktywnych mogą mieć wpływ na ryzykowne zachowania seksualne. Ankietowani przejawiający ryzykowne zachowania seksualne stanowią 37% badanej populacji, a 63% nie przejawia takich zachowań. Najczęstszym motywem zachowań ryzykownych wśród studentów pedagogiki (deklarujących ryzykowne zachowania seksualne) jest pragnienie seksualne (41%). Innym determinantem jest ciekawość (25%) lub uległość wobec partnera (18%). Respondenci twierdzą, że przyczyną ryzykownych zachowań seksualnych jest wpływ substancji psychoaktywnych (11%) lub podniesienie poczucia własnej wartości (5%). Wyniki przedstawia tabela 4.

T a b e l a 4

Uwarunkowania ryzykownych zachowań seksualnych wśród studentów pedagogiki

Uwarunkowania	Osoby przejawiające ryzykowne zachowania seksualne				Razem
	kobieta		mężczyzna		
	N	[%]	N	[%]	
Uległość wobec partnera	7	16	1	2	18
Ciekawość	10	23	1	2	25
Wpływ substancji psychoaktywnych	5	11	0	0	11
Podniesienie poczucia własnej wartości	2	5	0	0	5
Pragnienie seksualne	17	39	1	2	41

Ź r ó d ł o: Opracowanie własne.

Współcześnie zachowania ryzykowne to nie tylko używanie substancji psychoaktywnych czy też ryzykowne zachowania seksualne, ale również nadmierne korzystanie z internetu oraz kompulsywne objadanie się.

Respondenci deklarujący korzystanie z internetu stanowią 95% badanej populacji, a 5% z niego nie korzysta. Studenci używający owego medium do 4 godz. stanowią 45% osób, natomiast 29% osób korzysta do 2 godz., 23% – 8 godz., 3% – ponad 12 godz. W tabeli 5 przedstawiono uwarunkowania korzystania z internetu przez studentów pedagogiki. Najczęstszym determinantem jest chęć odprężenia się (49%), poznania ciekawych osób (21%), praca i nauka (15%). Studenci zwracają również uwagę na poczucie anonimowości (10%) oraz na problemy osobiste (5%), które wpływają na potrzebę korzystania z internetu.

T a b e l a 5

Uwarunkowania korzystania z internetu przez studentów pedagogiki

Uwarunkowania	Osoby korzystające z internetu				Razem
	kobieta		mężczyzna		
	N	[%]	N	[%]	[%]
Problemy osobiste	6	5	0	0	5
Poznanie ciekawych osób	19	17	5	4	21
Odprężenie się	46	40	10	9	49
Poczucie anonimowości	10	9	1	1	10
Inne	17	15	0	0	15

Ź r ó d ł o: Opracowanie własne.

W obecnych czasach jednym z zachowań ryzykownych jakie przejawiają młodzi ludzie jest kompulsywne jedzenie. Z całej populacji badanych 49% osób je kompulsywnie, zaś 51% nie przejawia takiego zachowania. W tabeli 6 przedstawione zostały powody kompulsywnego jedzenia przez respondentów. Wśród osób przejawiających kompulsywne jedzenie główną przyczynę stanowi stres (52%) lub problemy osobiste (27%). Uwarunkowaniami kompulsywnego jedzenia według studentów (21%) jest spontaniczne wyjście lub stan po zażyciu narkotyków.

T a b e l a 6

Uwarunkowania kompulsywnego objadania się wśród studentów pedagogiki

Uwarunkowania	Osoby kompulsywnie jedzące				Razem
	kobieta		mężczyzna		
	N	[%]	N	[%]	[%]
Problemy osobiste	14	24	2	3	27
Stres	29	49	2	3	52
Inne	8	14	4	7	21

Ź r ó d ł o: Opracowanie własne.

W tym miejscu pragnę odwołać się do badań prowadzonych przez Agnieszkę Kułak, Aleksandra Shpakova oraz Piotra Kułaka (2011, s. 143), którzy w swoich ba-

daniach wykazują, co studenci wiedzą o przejawianych zachowaniach ryzykownych wśród znajomych. Według tych autorów studenci uważają, że wśród ich kolegów 40% pali papierosy, 34,3% używa marihuany, 31,4% nadużywa alkoholu, 27,6% bierze leki nasenne i uspokajające, a 51,4% ankietowanych przyznało, że w ich domu palono tytoń (Kułak, Shpakov, Kułak, 2011, s. 143–144).

Wpływ środowiska i kultury, w jakiej żyje dana jednostka, ma duże znaczenie na zachowania ryzykowne. W badaniach chciano zwrócić uwagę na to, co studenci pedagogiki wiedzą o zachowaniach ryzykownych swoich znajomych oraz rodziny. Wśród badanej populacji 71% osób zadeklarowało, że ich znajomi palą tytoń, zaś 63% uważa, że ich znajomi nadużywają alkoholu. Według 41% studentów ich znajomi zażywają narkotyki, a zdaniem 37% przejawiają agresję fizyczną. W opinii 18% studentów ich znajomi przejawiają ryzykowne zachowania seksualne, tyle samo osób przejawia agresję fizyczną. Z całej populacji badanych 73% osób oznajmiło, że w ich domu rodzinnym palono tytoń, zdaniem 36% nadużywano alkoholu, według 12% występowała agresja fizyczna.

Wnioski

W niniejszych badaniach jest dostrzegalne występowanie złożonych zachowań ryzykownych. Respondenci, którzy spożywają alkohol (minimum raz dziennie, raz w tygodniu lub raz miesiącu), palą tytoń (przynajmniej raz dziennie, raz w tygodniu lub raz miesiącu) i używają narkotyków/dopalaczy stanowią 22% populacji badanych. Biorąc pod uwagę studentów pijących alkohol (minimum raz dziennie, raz w tygodniu lub raz miesiącu), palących tytoń (przynajmniej raz dziennie, raz w tygodniu lub raz miesiącu) i korzystających z internetu to 40% populacji badanych.

Wyniki badań dowiodły, że młodzi ludzie przejawiają cały szereg zachowań ryzykownych, łącząc jednocześnie owe zachowania ze sobą. Istnieje bardzo duże prawdopodobieństwo narażenia ich zdrowia, a nawet życia. Niepokojący jest fakt, że studenci są świadkami ryzykownych zachowań ze strony bliskich im znajomych, czy też rodziny. Zagrożenia te skłaniają do podjęcia działań o charakterze profilaktycznym, dotyczących zachowań ryzykownych. Należy pamiętać, że działania te będą skuteczne tylko wtedy, gdy poprzedzi je trafna i rzetelna diagnoza.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

- CIERPIAŁKOWSKA L. (2015), *Psychopatologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- MAKARA-STUDZIŃSKA M. (2007), *Zachowania ryzykowne młodzieży a wiktyimizacja w dzieciństwie*, Lublin: Akademia Medyczna.
- OSTASZEWSKI K. (2003), *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- TOMASZEWSKA H. (2012), *Młodzież, rówieśnicy i nowe media. Społeczne funkcje technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Artykuły w pracach zbiorowych

HINC-WIRKUS M. (2014), *Organizacja czasu wolnego na wsi i w mieście a zachowania ryzykowne młodzieży. Komunikat z badań*, [w:] T. Biernat, J. Gierszewski (red.), *Wielowymiarowość bezpieczeństwa środowiska wychowawczego*, Chojnice: Wydawnictwo Certus, s. 41–63.

KOŁODZIEJ S., ŁUKASIAK-GOSZCZYŃSKA M. (2006), *Kulturowe uwarunkowania skłonności do ryzyka osób przedsiębiorczych*, [w:] M. Łukasiak-Goszczyńska, R. Studenski (red.), *Psychologia zachowań ryzykownych, koncepcje badania praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

KWIATKOWSKA G.E. (2012), *Jednostka w społeczeństwie ryzyka*, [w:] G.E. Kwiatkowska, I. Siudem (red.), *Zachowania ryzykowne*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

STAWIARSKA-LIETZAU M. (2006), *Wybrane podmioty uwarunkowania skłonności do ryzyka u kobiet i mężczyzn*, [w:] M. Łukasiak-Goszczyńska, R. Studenski (red.), *Psychologia zachowań ryzykownych: koncepcje badania praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 171–192.

Artykuły w czasopiśmie i ustawy w dziennikach ustaw

IMACKA J., BULSA M. (2012), *Ryzykowne zachowania seksualne młodzieży jako czynnik zwiększający ryzyko zakażenia chorobami przenoszonymi drogą płciową*, „Hygeia Public Health” t. 47, nr 3, s. 272–276.

Źródła internetowe

JĘDRZEJKO M., NEROJ A., WOJCIESZEK K.A., KOWALEWSKA A. (2009), *Teorie uzależnień od substancji psychoaktywnych*, [w:] Jędrzejko M. (red.), *Współczesne teorie i praktyka profilaktyki uzależnień chemicznych i niechemicznych*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, http://www.cps.edu.pl/pub/cms/files/88/teorie_uzaleznienn_red._m._jedrzejko.pdf (dostęp: 26.01.2016).

KUŁAK A., SHPAKOV A., KUŁAK P. (2011), *Wstępna analiza problemu nikotynizmu, alkoholizmu i narkomanii w populacji studentów*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 92 ,1, s. 137–145, <http://www.phie.pl/pdf/phe-2011/phe-2011-1-137.pdf> (dostęp: 25.01.2016).

MACHAJ A., ROSZAK M., STANKOWSKA I. (2010), *Ryzykowne zachowania seksualne kobiet w okresie prokreacyjnym*, „Nowiny Lekarskie” 79, 1, s. 23, http://www.nowiny.lekarskie.ump.edu.pl/uploads/2010/1/22_1_79_2010.pdf (dostęp: 31.01.2016).

ŚWIĄTKIEWICZ G. (2001), *Spoleczna historia problemu nadużywania leków psychotropowych w krajach wysoko uprzemysłowionych*, „Alkoholizm i Narkomania” 14, 4, s. 474, http://alkoholizm.eu/pub/leki_Swiatkiewicz.pdf (dostęp: 31.01.2016).

WRONA-WOLNY W., BRUDECKI J. (2006), *Zależność pomiędzy podejmowaniem zachowań ryzykownych a wiedzą na ich temat na przykładzie picia alkoholu przez młodzież*, „Roczniki Państwowego Zakładu Higieny” Suplement, t. 57, s. 147–153, http://wydawnictwa.pzh.gov.pl/roczniki_pzh/media/suplementy/RPZH_Suplement%20%202006,%20tom%2057.pdf (dostęp: 28.01.2016).

Aleksandra Wawrzak, magister, doktorantka Uniwersytetu Opolskiego
e-mail: wawrzak.aleksandra@gmail.com

KATARZYNA BŁOŃSKA

Przeciwdziałanie przemocy wobec dziecka

PREVENTING CHILD ABUSE

Summary

The history of child abuse is as old as the history of civilization. However, the protection of the rights and freedoms of the child was established very late. Until today, this issue is still controversial and unregulated. Despite the best efforts, children they are still abused and neglected. Article take the issue of child protection in Polish and international law and represents a selected forms to prevent abused children.

Keywords: child abuse, protection of children's rights, forms of prevention of child abuse

Wstęp

Wizja domu rodzinnego jako oazy spokoju, miłości i bezpieczeństwa dla wielu dzieci funkcjonuje tylko na poziomie mitu. Krzywdzenie dzieci jest najczęściej spotykaną formą przemocy wobec drugiego człowieka (Lisowska, 2005, s. 8). Miliony dzieci na całym świecie ginie z powodu maltretowania, zaniedbania, głodu i chorób. Przemoc wobec najmłodszych jest „fenomenem” towarzyszącym światu od zarania dziejów. Nie są od niego wolne nawet najbardziej rozwinięte kraje.

Przez wiele stuleci uważano, że stosowanie przemocy fizycznej czy psychicznej wobec dziecka jest czymś naturalnym, wręcz koniecznym dla jego dobra. Takiego zdania jest niestety nadal wielu rodziców i opiekunów. W dalszym ciągu wielkie dramaty małego człowieka rozgrywają się w zaciszu domowego ogniska.

W literaturze funkcjonuje wiele definicji i podziałów form krzywdzenia dziecka, a fakt ten niejednokrotnie utrudnia opisanie zjawiska oraz prowadzenie badań i statystyk. Najczęściej jednak przemoc wobec dziecka określana jest jako każde zamierzone lub niezamierzone działanie osoby dorosłej, społeczeństwa bądź całego państwa, ujemnie wpływające na zdrowie, rozwój fizyczny czy psychospołeczny dziecka (Jarosz, 2001, s. 17).

Ochroną dziecka, jego potrzebami i prawami zainteresowano się późno, bo dopiero w latach sześćdziesiątych XX w. W roku 1874 w Stanach Zjednoczonych, jako pierwsze na świecie, powstało Towarzystwo Zapobiegania Cierpieniu Dzieci. Na terenie Europy Wschodniej tego typu organizacja pojawiła się dopiero w 1981 r. – Komitet Ochrony Praw Dziecka. Od tego czasu powstało wiele organizacji, stowarzyszeń i ruchów działających na rzecz pomocy dzieciom krzywdzonym. Podjęto również

starania o ustrukturalizowanie praw i wolności dziecka. W roku 1924 Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych opracowało i przyjęło tzw. Deklarację praw dziecka, a w 1989 r. Konwencję praw dziecka. Konwencja to pierwszy międzynarodowy dokument zawierający tak szeroki katalog praw dziecka (za: Brągiel, 1998, s. 15).

W większości krajów państwo dzieli z rodzicami odpowiedzialność za bezpieczeństwo i ochronę dziecka, ustanawiając prawo chroniące i powołując instytucje reagujące na krzywdzenie lub zaniedbywanie. Uważa się, że wzorcowym przykładem takiego kraju są Stany Zjednoczone. Jako pierwsze podjęły one walkę w kierunku zorganizowania pomocy dzieciom i do dzisiaj mają najlepiej rozwinięty system tej pomocy. W Polsce ciągle jeszcze instytucjonalna reakcja na krzywdzenie dziecka nie jest reakcją systemową – nie istnieje sieć specjalistycznych instytucji, które według wspólnych standardów przyjmowałyby zgłoszenia i podejmowały interwencje w przypadkach krzywdzenia dzieci (Sajkowska, 2003, Herbert, Sajkowska, 2005; Browne, 1999).

Ochrona dziecka w prawie międzynarodowym

Zmiany postaw i zachowań dorosłych wobec dzieci następowały bardzo powoli. Zanim uchwalono pierwsze akty prawne, podejmowano różne działania zmierzające do poprawy ich tragicznego losu. Pierwszą ustawę mówiącą o państwowym obowiązku opieki nad dziećmi porzuconymi uchwalił cesarz Konstantyn w 315 r. Została ona jednak po 14 latach zmieniona ze względu na wielkie, nieprzewidywalne wydatki, jakie za sobą pociągnęła. Za datę będącą przełomem w przyznawaniu praw dzieciom uznano rok 365, kiedy cesarz rzymski Walentynian I odebrał ojcom bezwzględne prawo decydowania o życiu swojego potomstwa. Zabijanie i porzucanie dziecka uznano za przestępstwo, pozostawiając głowie rodziny jedynie zgodę na karcenie. W roku 438 powstał Kodeks Teodozjana zabraniający zabijania dzieci, a także dopuszczania się innych niemoralnych czynów (Szymańczak, 2004).

Historycy wychowania podają, że ochrona dziecka istniała jeszcze przed czasem walentyniańskim. Jej dzieje datuje się od IV w. p.n.e. Przykładem może być historia Mezopotamii. Za dowód podaje się również starohinduską Rigwedę zawierającą poematy religijne z 1500–600 r. p.n.e, w których nawiązuje się do prawnej ochrony dziecka. Mimo wszystko edykt z 365 r., nadający dziecku jego najważniejsze prawo – prawo do życia, uznaje się za początek systematycznej ewolucji państwowej ochrony dziecka (Costin, Karger, Stoesz, 1996, s. 48).

Warto również wspomnieć o zapiskach w Nowym Testamencie, w których po raz pierwszy w sposób jednoznaczny nawoływano do poszanowania dziecka: „Baczcie, abyście nie gardzili żadnym z tych małych, bo powiadam wam, że aniołowie ich w niebie ustawicznie patrzą na oblicze Ojca mojego, który jest w niebie”¹ oraz „Cokolwiek uczyniliście jednemu z braci moich najmniejszych, mnieście uczynili”. Przez długie

¹ Nowy Testament, Ewangelia wg św. Mateusza 18,10.

lata Kościół był jedyną instytucją roztaczającą opiekę nad opuszczonymi i skrzywdzonymi dziećmi.

W początkach średniowiecza powstają pierwsze domy wychowawcze dla porzuconych dzieci. Pierwszy z nich został założony przez arcybiskupa Dateusa w Mediolanie w 787 r. W roku 1204 papież Innocenty III założył dom opieki, w którym po raz pierwszy wprowadzono obrotowy koszyk do wkładania podrzutków, tzw. kołowrotek. Rozwój tego typu instytucji przypada na XIII w. (Stoba, 2002).

W wieku XV powstają pierwsze książki dziecięce i o tematyce pedagogicznej. Duże zasługi na rzecz działalności wychowawczo-opiekuńczej miał Johann Heinrich Pestalozzi. Udowodnił on, że rodzinna forma opieki zastępczej przynosi najlepsze edukacyjne efekty, a dzieci opuszczone są tak samo zdolne do nauki jak ich rówieśnicy. Kolejne lata przynosiły rozwój protektoratu nad dziećmi.

Najwcześniejszą próbą regulacji praw dziecka i zasad opieki była ustawa z 1819 r., wydana w Anglii w konsekwencji działalności Roberta Owena. Zabraniała ona między innymi wykorzystywania dzieci do ciężkich prac fizycznych (Bragiel, 1998, s. 21).

Początkiem kształtowania się współczesnych poglądów na prawa dziecka był precedensowy proces w sprawie Mary Ellen – maltretowanej i głodzonej ośmioletniej dziewczynki mieszkającej w Nowym Jorku. Jak podają źródła, ze względu na niewydolność finansową matki, w wieku trzech lat dziewczynka oddano pod opiekę Caritas. Krótko po tym zaadaptowana została przez podającą się za jej krewnych parę nowojorczyków. Pięć kolejnych lat życia Mary Ellen było pasmem cierpień i upokorzeń. Była bita, głodzona i zmuszana do nieludzkiej pracy, pozostawiana w zimie bez odpowiedniego ubrania na mrozie, przywiązywana na wiele dni do łóżka, cięta nożyczkami i przypalana żelazkiem. Mimo swoich ośmiu lat życia jej rozwój fizyczny i psychiczny osiągnął poziom pięcioletka. Poproszona o pomoc policja odmówiła ingerencji, uzasadniając to brakiem dowodów przestępstwa. Dopiero pomoc Henry'ego Bergha, założyciela powstałego w 1866 r. Towarzystwa Zapobiegania Okrucieństwu wobec Zwierząt (*The Society for the Prevention of Cruelty to Animals – SPCA*) przyniosła oczekiwane efekty. Walczący w obronie Mary aktywiści argumentowali, że skoro dzieci należą do królestwa ssaków, powinny podlegać takim samym prawom jak zwierzęta, a więc również tym mówiącym o zakazie znęcania się nad nimi. Efektem procesu Mary Ellen było powstanie w 1875 r. Towarzystwa Zapobiegania Okrucieństwu wobec Dzieci (*The Society for the Prevention of Cruelty to Children – SPCC*) przekształconego później w Międzynarodowe Towarzystwo Zapobiegania Znęcaniu się i Zaniechaniu Dzieci (*International Society for the Prevention of Child Abuse and Neglect – ISPCAN*) (Costin, Karger, Stoesz, 1996, s. 51).

Wkrótce po tym powstało w USA ponad 200 różnych lokalnych stowarzyszeń, mających na celu ochronę dzieci przed przemocą. Uznano, że dziecku należy się odpowiednia ochrona prawna regulująca działania rodziny, państwa, samorządów i organizacji społecznych w celu zapewnienia dziecku warunków niezbędnych do prawidłowego rozwoju. Po raz pierwszy sformułowano pojęcie „ochrona dzieciń-

stwa”. Podobną genezę mają stowarzyszenia i placówki zakładane w krajach Europy Zachodniej (Costin, Karger, Stoesz, 1996, s. 51).

Pierwszą pełną ustawę o ochronie dzieci, potocznie nazywaną „Children Charter” (Karta wolności dziecka), wprowadzono w Anglii w 1908 r. Zawierała ona między innymi przepisy o ochronie życia dzieci, ochronie dzieci przed przemocą oraz regulowała działalność zakładów wychowawczych, resocjalizacyjnych i sądów dla nieletnich.

Zaś pierwszą międzynarodową organizacją zajmującą się prawnym aspektem ochrony dzieci był Międzynarodowy Związek Kryminologów, założony w Bernie w 1890 r. Zajmował się on głównie przestępczością nieletnich (Bragiel, 1998, s. 21). W roku 1920 z połączenia trzech wielkich organizacji społecznych: Międzynarodowego Czerwonego Krzyża (Genewa), Komitetu Pomocy Dzieciom (Bern) i Towarzystwa Funduszu Ratowania Dzieci (Londyn) powstał Międzynarodowy Związek Pomocy Dzieciom. Jego założycielką była Englantyne Jebb, angielska feministka, bojowniczka o prawa dzieci. Międzynarodowy Związek Pomocy Dzieciom w 1924 r. podjął uchwałę zwaną genewską Deklaracją praw dziecka. Deklaracja została przyjęta przez Ligę Narodów jako pierwszy akt praw dziecka. Konstytutywne znaczenie ma tekst zawarty w preambule stwierdzający, że: „mężczyźni i kobiety wszystkich narodowości uznają, iż ludzkość powinna dać dziecku wszystko, co posiada najlepszego” (Szymańczak, 2004).

Kolejny istotny krok w rozwoju praw dziecka to dziesięciopunktowa Deklaracja praw dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w 1959 r. W deklaracji tej mówi się, że dziecku należy się warunki umożliwiające prawidłowy rozwój fizyczny, psychiczny, społeczny oraz moralny. Akcentuje się prawo do ochrony przed zaniedbaniem, wyzyskiem i okrucieństwem oraz prawo do wzrastania w bezpiecznym domu pod opieką rodziców. Zgodnie z deklaracją dziecku przysługuje prawo do bezpłatnej edukacji (Szymańczak, 2004).

Deklaracja praw dziecka w większości koncentruje się na jednostronnym, protekcyjnym ujmowaniu problemu praw dziecka, paradoksalnie przyczyniając się tym samym do jeszcze większego ograniczenia jego swobód. Rozwój alternatywnych nurtów wychowawczych, w tym amerykańskiej antypedagogiki, wpłynął na ewolucję poglądów na dziecko. Rozpoczęła się walka o równouprawnienie z dorosłymi, podmiotowe traktowanie i o godność osobistą dziecka. W instytucjach wychowawczych i oświatowych dopatrywano się źródeł dyskryminacji i przemocy. Uważano, że dziecku należy się pełnia praw i wolności, z których korzysta stosownie do osiągniętej dojrzałości i samodzielności. Na całym świecie pojawiło się wiele manifestów, deklaracji i dokumentów zmierzających do rozszerzenia swobód i praw dziecka.

Działania te dały podstawę pod kolejne międzynarodowe przedsięwzięcia na rzecz dzieci. I tak 20 listopada 1989 r. przez Zgromadzenie Ogólne ONZ uchwalona została jednogłośnie Konwencja praw dziecka. Prace nad projektem trwały blisko 11 lat. Dbano o to, aby akty zawarte w konwencji były możliwe do zaakceptowania i ratyfikowania przez różne kraje, bez względu na różnice kulturowe. Warto podkreślić, że uchwalenie konwencji jest istotnym osiągnięciem naszego kraju w dziedzinie praw

dziecka. To Polska w 1979 r. zaproponowała uchwalenie konwencji i złożyła projekt, który potem stał się podstawą ostatecznego tekstu (Szymańczak, 2004).

Podstawowym założeniem, przyjętym przy formułowaniu poszczególnych praw, było stwierdzenie, że dziecku przysługują takie same prawa jak każdej istocie ludzkiej. Konwencja ustanawia status dziecka oparty na poszanowaniu tożsamości, godności i prywatności dziecka. Zakładała również wspieranie i poszanowanie rodziny jako najlepszego środowiska wychowawczego oraz traktowanie dziecka jako samodzielnego, ale wymagającego opieki i ochrony podmiotu. Konwencja zobowiązała państwa, które ją sygnowały, do zagwarantowania dziecku: prawa do życia i rozwoju, prawa do tożsamości, wolności, nietykalności osobistej, szacunku, swobody myśli, wyznania, uczestnictwa w życiu kulturowym i społecznym. Dziecku należy się prawo do wychowywania w rodzinie oraz wolność od przemocy fizycznej, psychicznej, wyzysku i nadużyć oraz wpływu środowiska dewiacyjnego. Należy zapewnić mu opiekę medyczną, kształcenie, opiekę społeczną oraz możliwość zabawy i wypoczynku. Konwencja traktuje również o obowiązku pomocy rodzinie w osiąganiu materialnego standardu życia, respektowaniu jej odpowiedzialności, praw i obowiązków wobec dziecka.

Konwencja prawach dziecka, weszła w życie w 1990 r. z chwilą ratyfikowania jej przez 20 państw. Nazywana jest światową konstytucją praw dziecka. Dotychczas uznały ją 192 państwa, z czego Polska z dniem 7 lipca 1991 r. Stawanie się stroną konwencji oznacza, że ustawodawstwo dotyczące dzieci nie może być sprzeczne z postanowieniami konwencyjnymi, a państwo w ramach swej jurysdykcji ma obowiązek respektować i gwarantować jej prawa wobec każdego dziecka. Konwencja jest pierwszym dokumentem międzynarodowym, który zawiera tak szeroki katalog praw dziecka (Szymańczak, 2004; Śniegulska, 2003; Rosiano, 2002; Czyż, 1992; Gwizdek, 2011)

W niespełna rok po uchwaleniu konwencji, we wrześniu 1990 r., w Nowym Jorku, odbył się Światowy Szczyt w Sprawach Dzieci. Konsekwencją tego przedsięwzięcia było stworzenie światowej deklaracji w sprawach dzieci oraz planu działań zmierzających do jej realizacji. Państwa członkowskie zobowiązały się do opracowywania i wprowadzania w życie narodowych planów działania na rzecz dzieci. Zgodnie z założeniem, powinny one stanowić istotny element polityki państwa. W roku 1995 Rada Europy opublikowała dokument pod nazwą Europejska strategia na rzecz dzieci, określający wzorcowy zakres ochrony prawnej dziecka (Szymańczak, 2004; Śniegulska, 2003; Rosiano, 2002; Jezierska, 2008; Mellibruda, 2012).

Kolejnym krokiem realizacji międzynarodowego systemu ochrony prawnej dziecka jest Europejska konwencja o wykonywaniu praw dzieci otwarta do podpisu w dniu 25 stycznia 1996 r. Prace nad tą konwencją zostały podjęte w 1990 r. przez Komitet Ekspertów ds. Prawa Rodzinnego Rady Europy. Polska ratyfikowała tę umowę w 1997 r.

Współcześnie prawną ochronę dziecka, zgodnie z zasadą autonomii tworzą – prawo międzynarodowe i prawo krajowe poszczególnych państw, czyli krajowe akty ustawowe (ustawa zasadnicza, ustawy – kodeksy, ustawy) i podustawowe (rozporządzenia, zarządzenia) (Fenik, Prawa...).

Formy przeciwdziałania przemocy wobec dziecka w Polsce

Prawna ochrona dziecka jest koniecznym, ale, niestety, niewystarczającym elementem zapobiegania krzywdzeniu dzieci. Niezmiernie ważną rolę odgrywają różnego rodzaju stowarzyszenia, instytucje oraz ruchy powołane w celu bezpośredniego działania na rzecz ochrony dzieci. Zrobiono bardzo dużo, by zmniejszyć okrucieństwo wobec najmłodszych. W wielu krajach poczyniono różnego rodzaju przedsięwzięcia i zastosowano niejednolite rozwiązania praktyczne, ochronę prawną i socjalną.

Najogólniej przeciwdziałanie przemocy można zdefiniować jako wszelkie działania zmierzające do zmniejszenia krzywdy doznawanej przez dziecko. Zgodnie z teoretykami tego problemu przyjmuje się, że jest ono zorganizowane na trzech płaszczyznach: interwencji, terapii i profilaktyki. Pierwsza z nich polega na uniemożliwianiu dalszego krzywdzenia dziecka i udzieleniu mu pierwszej pomocy. Druga płaszczyzna obejmuje leczenie i psychoterapię mające na celu zniwelowanie skutków przemocy. Natomiast profilaktyka to działania prewencyjne podejmowane przez różne instytucje skupiające się na wykrywaniu i zapobieganiu przemocy we wczesnych jej fazach (Lisowska, 2005, s. 67). Zazwyczaj wszelkie te działania: interwencyjne, terapeutyczne i profilaktyczne realizowane są równocześnie przez określone instytucje.

Autorka w swoim artykule chce skoncentrować się na tymczasowych formach opieki, a zatem przede wszystkim na interwencji. Traktując krzywdzenie dziecka jako ogólniejszą kategorię przemocy w rodzinie, w istniejących stanowiskach interwencyjnych, można wyróżnić dwa zasadnicze kierunki. Pierwszy z nich mówi o przemocy w rodzinie w kategoriach przestępstwa. To restrykcyjne stanowisko określane jest jako kryminalizacja zjawiska przemocy, a jego zwolennicy uważają, że sprawcy zawsze powinni być ukarani za swoje czyny. Zupełnie inaczej uważają zwolennicy drugiego kierunku, dekryminalizującego omawiane zjawisko. Zgodnie z ich założeniami przemoc w rodzinie to choroba, którą należy leczyć, a sprawców przemocy trzeba rehabilitować (Jarosz, 2001).

Niezbędne jest, aby interwencja była realizowana wielokierunkowo i na różnych poziomach społecznych. Poziom makrospołeczny, lokalny i mikrospołeczny wymienia E. Jarosz (2001, s. 84–92). Interwencja makrospołeczna zajmuje się organizowaniem systemu ochrony dzieci przed przemocą. Obejmuje aspekty prawne, przepisy administracyjne oraz przedsięwzięcia na rzecz polityki socjalnej. Na tym poziomie działań należy również wymienić organizację różnych form edukacji społecznej (kształtowanie odpowiednich postaw wobec zjawiska przemocy) oraz organizację odpowiednich fundacji i instytucji działających na rzecz ochrony dzieci. Interwencje makrosystemowe organizowane są przez państwo oraz różne pozarządowe agendy i instytucje.

Ochrona dziecka w Polsce

W Polsce państwowa pomoc dzieciom pokrzywdzonym organizowana jest w ramach polityki społecznej. Jej głównym celem jest umożliwienie przezwyciężenia trud-

nych sytuacji życiowych, zaspokojenia niezbędnych potrzeb życiowych w warunkach odpowiadających godności człowieka. Pomoc społeczna organizowana jest przez organy administracji rządowej (odpowiednie ministerstwa) i samorządowej (województwa i powiaty) oraz przez wójtów, burmistrzów (prezydentów miast) na poziomie gmin. Realizując zadania pomocy i ochrony dzieci, współpracują oni z organizacjami społecznymi i pozarządowymi, Kościołami, związkami wyznaniowymi oraz osobami fizycznymi i prywatnymi.

Do jednostek organizacyjnych państwowej pomocy społecznej między innymi należą: powiatowe centra pomocy rodzinie, ośrodki i domy pomocy społecznej, placówki specjalistycznego poradnictwa, placówki opiekuńczo-wychowawcze, ośrodki adaptacyjno-opiekuńcze, ośrodki wsparcia oraz ośrodki interwencji kryzysowej (Polityka społeczna...).

Najbardziej znanymi w Polsce organizacjami pozarządowymi (tzw. non-profit organizacje lub organizacje trzeciego sektora) podejmującymi działania na rzecz dzieci na poziomie makrospołecznym są: Komitet Ochrony Praw Dziecka, Fundacja „Dzieci Niczyje” oraz Ogólnopolskie Pogotowie dla Ofiar Przemocy „Niebieska Linia”.

Komitet Ochrony Praw Dziecka (KOPD) został założony przez dr Marię Łopatkową w 1981 r. Ówczesny zapis statutowy komitetu mówił, że jest to: „organizacja ludzi dobrej woli lubiących dzieci, szanujących je i rozumiejących, ich dobro stawiających na pierwszym miejscu tak w teorii, jak i w praktyce, gotowych przeciwdziałać wszelkim formom łamania praw dzieci bez względu na zagrożenie interesów własnych” (Kątna). Była to pierwsza i jedyna fundacja tego typu w naszym kraju. Obecnie jest to największa organizacja o zasięgu ogólnopolskim. Posiada około tysiąca ośrodków, a swoją działalność realizuje za pośrednictwem 42 terenowych oddziałów KOPD oraz Zarządu Krajowego i jego Kolegium. Jak mówi Statut KOPD: „Działalność komitetu jest apolityczna i ma charakter służby społecznej chroniącej dziecko przed krzywdą i naruszaniem jego podstawowych praw i interesów” (Statut KDOP, art. 3). Podejmuje akcje publiczne upowszechniające prawa dziecka oraz działania na rzecz szeroko rozumianej profilaktyki. Do Komitetu można zgłaszać problemy zaniedbania dzieci, stosowania wobec nich przemocy fizycznej i psychicznej, łamania ich praw do wolności i inne.

Zadaniem pracowników komitetów terenowych jest rozpoznanie sytuacji dziecka krzywdzonego, realizacja wywiadów środowiskowych oraz prowadzenie rozmów ze sprawcami przemocy. Udzielają oni specjalistycznej pomocy dzieciom (konsultacje indywidualne oraz terapie grupowe). W przypadku skrajnych form krzywdzenia podejmują się organizacje pomocy medycznej i opieki zastępczej. KOPD przyczynił się do utworzenia Pogotowia Rodzinnego – hotelu dla młodych matek z dziećmi, odrzuconych przez rodzinę i pozbawionych środków do życia.

Fundacja „Dzieci Niczyje” jest organizacją pozarządową o charakterze non-profit. Została powołana w 1991 r. we współpracy z Międzynarodową Organizacją Humanitarną „Lekarze Świata”. Działalność Fundacji „Dzieci Niczyje” skierowana jest do dzieci krzywdzonych fizycznie, psychicznie, wykorzystywanych seksualnie oraz

zaniedbywanych, do ich rodziców i opiekunów, jak również do różnych grup zawodowych stykających się z przypadkami krzywdzenia dzieci. W ramach swej działalności fundacja przeprowadza diagnostykę medyczną, psychologiczną i pedagogiczną dzieci krzywdzonych, różnego rodzaju doradztwo dla pracowników instytucji, dla ofiar przemocy oraz oferuje doraźną i długotrwałą terapię dla dzieci. Fundacja organizuje specjalistyczne szkolenia z zakresu problematyki dziecka maltretowanego, prowadzi badania i analizy zjawiska przemocy oraz zajmuje się upowszechnianiem problematyki dziecka krzywdzonego w społeczeństwie, tworząc reklamy społeczne, filmy, foldery, wydając książki, czasopisma, ulotki, broszury i inne. Organizacja zrzesza wybitnych przedstawicieli świata nauki i kultury, znanych pedagogów i psychologów.

Fundacja jest autorem i organizatorem takich kampanii społecznych, jak: „Dzieciństwo bez przemocy”, „Zły dotyk” (prowadzona w celu upowszechniania problemu molestowania seksualnego dzieci), „Dziecko – światek szczególnej troski” (głównym założeniem było zwiększenie wrażliwości na specyficzną sytuację dziecka w postępowaniu karnym oraz podniesienie kompetencji profesjonalistów związanych z przesłuchiwaniami dziecka) oraz „Dziecko w sieci” (celem było zwrócenie uwagi na zagrożenia związane z obecnością pedofilii w internecie) (Fundacja „Dzieci Niczyje”...).

Ogólnopolskie Pogotowie dla Ofiar Przemocy „Niebieska Linia” powstało w 1995 r., jako placówka Instytutu Psychologii Zdrowia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Realizuje zadania w zakresie przeciwdziałania przemocy w rodzinie (szczególnie z problemem alkoholowym). Udziela ofiarom przemocy, jak i sprawcom konsultacji psychologicznych oraz prawnych (również telefonicznie). Organizuje szkolenia, prowadzi działalność edukacyjną i informacyjną, pomaga w tworzeniu akcji i inicjatyw na rzecz przeciwdziałania przemocy wobec dzieci. Pogotowie działa również na poziomie lokalnym, tworząc organizacje, ośrodki, grupy samopomocowe, grupy wsparcia pracujące na rzecz ochrony dzieci i rodzin z problemem alkoholowym. Na poziomie lokalnym organizowane są także działania edukacyjne w zakresie zjawiska przemocy, kształtowania właściwych postaw rodzic – dziecko oraz podnoszące kwalifikacje wychowawców i nauczycieli (Ogólnopolskie Pogotowie Opiekuńcze dla Ofiar Przemocy...).

Ostatni poziom interwencji stanowią interwencje mikrosystemowe obejmujące przede wszystkim działania o charakterze pierwszej pomocy, podejmowane w stosunku do krzywdzonych dzieci oraz rodzin z problemem przemocy i rodzin wysokiego ryzyka.

Najbardziej dostępną formą pierwszej pomocy są telefony zaufania. Prowadzone są przez instytucje dla ofiar przemocy, punkty konsultacyjne, ośrodki interwencji kryzysowej i różne organizacje pozarządowe. Od lipca 1995 r. w Polsce został uruchomiony telefon dla ofiar przemocy „Niebieska Linia”. Ma on na celu prowadzenie terapii poprzez wysłuchanie, doradztwo, proponowanie konkretnych rozwiązań. Jest bezpłatny, a korzystające z niego osoby mogą pozostać anonimowe.

Pierwszym miejscem, do którego najczęściej zgłaszają się ofiary przemocy lub świadkowie maltretowania dzieci to punkt konsultacyjny. Dyżurujący w nim psycholog lub

inna wykwalifikowana osoba zapewnia pomoc w rozwiązaniu problemu, wsparcie psychiczne, materiały informacyjne, porady prawne oraz kontakt z instytucjami specjalistycznymi, takimi jak: policja, ośrodki pomocy społecznej, pedagodzy czy służba zdrowia. Ofiara przemocy może zgłosić się lub zostać skierowana przez policję, telefon zaufania lub poradnię do ośrodków interwencji kryzysowej. Głównym zadaniem ośrodków jest udzielenie wsparcia i pomocy, umożliwienie konsultacji ze specjalistami, prowadzenie terapii indywidualnej i grupowej, schronienie, a w szczególnych sytuacjach również interwencje w domach ofiar (Lisowska, 2001; Brągiel, 1998).

Inną formą pomocy na poziomie mikrosystemowym są schroniska dla ofiar przemocy. W Polsce działają różnego rodzaju schroniska występujące pod nazwami: schroniska, hotele, przytulki, noclegownie, pogotowia, domy itp. Zapewniają one bezpieczeństwo, schronienie i pomoc specjalistyczną (lekarz, psycholog, pracownik socjalny, pedagog) tym osobom, które z różnych powodów musiały opuścić dom. Czas pobytu w schronisku jest ograniczony.

Maltretowane dzieci są częstymi pacjentami służby zdrowia. Zgodnie z artykułem 14 ustawy o zawodzie lekarza, lekarze zobowiązani są do powiadomienia odpowiednich służb społecznych o wystąpieniu przemocy wobec dziecka. Powinni oni również poinformować ofiarę o możliwościach szukania pomocy oraz prowadzić niezbędną dokumentację (zdjęcia, opisy) mogącą w przyszłości stanowić materiał dowodowy.

Policja wzywana jest najczęściej w przypadkach przemocy domowej. Ich zadaniem jest przerywanie aktów agresji, rozpoznanie sytuacji, zabezpieczenie dowodów i odizolowanie sprawcy. Policjanci rejestrują fakt przemocy, informują ofiarę na temat jej praw i możliwości uzyskania specjalistycznej pomocy. Procedura ta dokonywana jest obecnie za pomocą „Niebieskiej Karty”, opracowanej przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Składa się ona z czterech formularzy. Pierwszy A, jest meldunkiem o przyjęciu zgłoszenia; karta B jest notatką służbową interweniującego policjanta; karta C zawiera informacje o prawach przysługujących ofierze i instytucjach udzielających pomoc. Karta C pełni również funkcję formularza, prośby o pomoc ze strony osoby pokrzywdzonej (Ogólnopolskie Pogotowie dla Ofiar Przemocy w Rodzinie...).

Bardzo istotną rolę w przeciwdziałaniu krzywdzenia dziecka odgrywa prokuratura. Jest powołana do ścigania przestępstw. Fakt popełnienia przestępstwa może zgłosić świadek lub każda dorosła osoba, która podejrzewa, że miało ono miejsce. Prokuratura podejmuje kroki (zbieranie dowodów, wyjaśnianie okoliczności zdarzenia, zatrzymanie sprawcy) zmierzające do rozpatrzenia sprawy przed sądem.

Zakończenie

Mimo wysokiego rozwoju cywilizacyjnego, postępu nauki i powszechnych zasad demokracji dzieci nadal są najbardziej niewinnymi ofiarami wszechobecnej przemocy. W wielu mniej rozwiniętych krajach dzieci zmuszane są do ciężkiej fizycznej pracy i umierają z powodu zaniedbań i chorób. Środki masowego przekazu niemal codzien-

nie podają informację o krzywdzie wyrządzanej najmłodszym – pobiciach, gwałtach, porzuceniach, zabójstwach. Jak pisze Zbigniew Kwieciński, „współczesnemu człowiekowi pozostała nostalgia za dzieciństwem, które nigdy nie zaistniało” (2000, s. 413). Wizja domu rodzinnego jako oazy spokoju, miłości i bezpieczeństwa funkcjonuje tylko na poziomie mitu, a krzywdzenie dzieci jest najczęściej spotykaną formą przemocy wobec drugiego człowieka (Lisowska, 20013, s. 8).

Coraz częściej podejmowane są działania o charakterze profilaktycznym, których celem jest uświadomienie opinii publicznej o zakresie, sile i konsekwencjach problemu maltretowania i zaniedbywania dzieci. Powstają charytatywne fundacje, które poprzez działania i środki prywatnych ludzi zapobiegają krzywdzeniu dzieci. Koniecznym jest, aby dzieciom skrzywdzonym zapewnić jak najlepszą pomoc i opiekę, tak by w miarę możliwości niwelować wyrządzone krzywdy, zapewniać warunki prawidłowego rozwoju oraz dawać perspektywę życia w zdrowym społeczeństwie.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

BADURA-MADEJ W. (1996), *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej*, Warszawa: Wydawnictwo „Interart”,

BRĄGIEL J. (1998), *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

BROWNE K., HERBERT M. (1999), *Zapobieganie przemocy w rodzinie*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

COSTIN L. B., KARGER H. J., STOESZ D. (1996), *The Politics of Child Abuse in America*, New York: Oxford University Press.

CZYŻ E. (red.) (1992), *Dziecko i jego prawa*, Warszawa: [Komitet Ochrony Praw Dziecka].

JAROSZ E. (2001), *Dom, który krzywdzi*, Katowice: „Śląsk”.

JUNDZIŁ I. (1993), *Dziecko – ofiara przemocy*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

KWIECIŃSKI Z. (2000), *Tropy, ślady, próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Olsztyn: Wydawnictwo Edytor.

LISOWSKA E. (2005), *Przemoc wobec dzieci. Rozpoznanie i przeciwdziałanie*, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.

MELLIBRUDA J. (2012), *Przeciwdziałanie przemocy domowej*, Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.

ROSANO A. (2002), *Przemoc wobec dzieci*, Kraków: Wydawnictwo eSPe.

SAJKOWSKA M. (red.) (2003), *Wykorzystywanie seksualne dzieci. Teoria, badania, praktyka*, Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.

SAJKOWSKA M. (2005), *System pomocy dzieciom krzywdzonym, Teoria, badania, praktyka*, Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.

ŚNIEGULSKA A. (2003), *Przemoc wobec dziecka w rodzinie i szkole*, Przemyśl: Poligrafia Wyższego Seminarium Duchownego.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

GWIZDEK B. (2011), *Jak pomagać rodzinie z problemami przemocy domowej?*, „Praca Socjalna” nr 6, s. 102–106.

JEZIEWSKA I. (2008), *Przemoc wobec dzieci jako współczesny problem zdrowia publicznego*, „Lider” nr 12, s. 11–13.

STOBA C. (2002), *Historyczne i etyczne aspekty przemocy nad dzieckiem*, „Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej” nr 4, s. 245–249.

Źródła internetowe

FENIK K. (2001), *Być małym świadkiem*, „Niebieska Linia” nr 5, <http://www.niebieskalinia.pl/pismo> (dostęp: 16.03.2016).

FENIK K., Prawa dziecka krzywdzonego, www.kidprotect.pl (dostęp: 10.03.2016).

Fundacja „Dzieci Niczyje”, Misja Fundacji, www.fdn.pl (dostęp: 10.03.2016).

KĄTNA M., Historia KOPD, Komitet Ochrony Praw Dziecka, www.kopd.pl (dostęp: 10.03.2016).

KLUCZYŃSKA S. (2002), *Przemoc seksualna wobec dzieci*, „Niebieska Linia” 2002, nr 3, <http://www.niebieskalinia.pl/pismo> (dostęp: 16.03.2016).

Ogólnopolskie Pogotowie dla Ofiar Przemocy w Rodzinie, www.niebieskalinia.pl (dostęp: 10.03.2016).

Ogólnopolskie Pogotowie Opiekuńcze dla Ofiar Przemocy „Niebieska Linia”, www.niebieskalinia.pl (dostęp: 10.03.2016).

Polityka społeczna. Jednostki organizacyjne, www.domyopieki.pl (dostęp: 10.03.2016).

Statut KDOP, art. 3, Komitet Ochrony Praw Dziecka, www.kopd.pl (dostęp: 10.03.2016).

SZYMAŃCZAK M. (2004), *Pojęcie „krzywdzenia dzieci”*, [w:] *„Ku systemowi pomocy dzieciom krzywdzonym”*, Fundacja Dzieci Niczyje, www.fdn.pl (dostęp: 10.03.2016).

Katarzyna Błońska, magister, doktorantka Uniwersytetu Opolskiego
Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu
e-mail: katarzyna.blonska@interia.pl,

MAGDALENA FLAK

Cyberprzemoc w cyberszkole

CYBERBULLYING IN CYBERSCHOOL

Summary

Cyberbullying has been declared a serious social issue and prevention in this regard is a priority for most educational programs concerned with safety in the Web. While researchers agree that the phenomenon is poorly defined it keeps on evolving, which makes conducting quantitative research difficult and consistent results hard to obtain. The paper consists an overview of Polish and foreign literature on cyberbullying, including such aspects as differences in definition, the characteristics of the phenomenon, factors increasing cyber violence, the consequences of cyber violence, examples of preventive strategies as used in Poland and abroad.

Keywords: cyberbullying, internet, school

Wstęp

Wyniki badań wskazują, że przemocy w sieci doświadcza około połowa dzieci w Polsce. Z raportu Najwyższej Izby Kontroli wynika, że jedna piąta uczniów mówi o wysyłaniu nieprzyjemnych SMS-ów lub e-maili czy wiadomości z pogroźkami¹. Konflikty rówieśnicze mające miejsce w rzeczywistości przenoszą się do internetu.

Pierwsze doniesienia na temat zjawiska cyberprzemocy pojawiły się na początku XXI w. Był to m.in. przypadek japońskiego ucznia nagranego w krepującej sytuacji w szatni szkolnej kamerą w telefonie komórkowym, czy sprawa zdjęcia amerykańskiej uczennicy, które zostało przerobione na zdjęcie pornograficzne. W Polsce o problemie przemocy rówieśniczej w sieci zaczęło być głośno po samobójstwie gdańskiej gimnazjalistki, której krzywdzenie zostało nagrane telefonem komórkowym. Najprawdopodobniej szantażowanie upublicznieniem zarejestrowanego filmiku przyczyniło się w dużym stopniu do odebrania sobie życia przez dziewczynę.

Definicja

Z problemem cyberprzemocy zetknęły się wszystkie społeczeństwa informacyjne. *Cyberbullying* jest problemem uniwersalnym. Można zadać sobie pytanie – czy jest on

¹ Informacja o wynikach kontroli „Przeciwdziałanie zjawiskom patologii wśród dzieci i młodzieży szkolnej”.

starym problemem w nowym przebraniu, czy to całkiem nowe zjawisko, niepowtarzalne, które wymaga nowych metod prewencyjnych? Przemoc rówieśnicza w internecie to wciąż dość nowy problem społeczny, którego skutki i skala (por. Hinduja, Patchin, 2008; Wojtasik, 2007; Willard, 2007) wskazują na konieczność wnikliwego zbadania zjawiska. *Cyberbullying* jest formą przemocy, na co wskazuje sama nazwa – *bullying* (Kowalski, Limber, Agatstone, 2008). Widoczna jest bardzo silna korespondencja między definicją „tradycyjnej” przemocy Olweusa (2001):

„Uczeń jest ofiarą przemocy rówieśniczej, kiedy doświadcza – wielokrotnie i na przestrzeni czasu negatywnych działań jednego lub większej liczby innych uczniów” (Olweus, 2001, s. 5),

a definicją cyberprzemocy zaproponowaną przez Belseya (2008):

„Cyberbullying polega na wykorzystywaniu technologii informacyjnych i komunikacyjnych do celowych, wielokrotnych, wrogich zachowań podejmowanych przez jednostkę albo grupę z zamiarem wyrządzenia krzywdy” (Belsey, 2008, s. 1).

Definicja cyberprzemocy – przyjęta przez organizację *bulling.org*, która jako pierwsza zajęła się problemem przemocy rówieśniczej w internecie – odnosi się do wykorzystywania technik informacyjnych i komunikacyjnych do świadomego, wielokrotnego oraz wrogiego zachowania się osoby lub grupy osób, mającego na celu krzywdzenie innych. Definicja ta zakłada warunki celowości działania sprawcy, jego wrogiego i powtarzalnego charakteru.

Badacze, tacy jak Wolak, Mitchell, Finkelhor (2007), zawężają zakres problemu cyberprzemocy, uznając, że przemoc rówieśnicza w sieci ma miejsce, gdy ma bezpośredni związek z „tradycyjną” przemocą rówieśniczą. Czyli, gdy przemoc została zapoczątkowana i kontynuowana w szkole lub innym środowisku rówieśniczym.

W pionierskich publikacjach badaczy zjawiska cyberprzemocy podkreśla się fakt, że brakuje zgody, co do zakresu znaczeniowego stosowanych pojęć, a w różnych badaniach te same pojęcia definiowane są w inny sposób (Kowalski, Limber, Agatstone, 2008; Vandebosch, van Cleemput, 2008; Wolak, Mitschell, Winkelhov, 2007). Konsekwencją tego pomieszania pojęć jest brak powszechnie stosowanych metod pomiaru i narzędzi badawczych. Pojęcia stosowane w dostępnej literaturze są dość ogólne, obejmują szeroki zakres zjawisk. Tabela 1 pokazuje porównanie zakresu znaczeniowego powszechnie stosowanych pojęć używanych w literaturze anglojęzycznej pod względem kryteriów: powtarzalności, intencji krzywdzenia drugiej osoby, równowagi sił, czy faktu realizowania agresji w obszarze znanej grupy społecznej (Pyżalski, 2009).

T a b e l a 1

Cyberprzemoc – porównanie zakresu znaczeniowego powszechnie stosowanych pojęć

Pojęcie anglojęzyczne	Electronic aggression	Online harassment/ /internet harrasment	Cyberbullying/internet bullying
Proponowane polskie terminy	agresja elektroniczna/ /cyberprzemoc	nękanie internetowe	mobbing elektroniczny
Przykładowi autorzy stosujący pojęcie	David-Ferdon, Feldman Herz (2007)	Ybarra i in. (2004a, 2004b, 2007)	Smith i in. (2007) Williams, Guerra (2007) Patchin, Hinduja (2006)
Zdefiniowanie technicznego aspektu działania	bardzo ogólne – używanie technologii komunikacyjnych wraz z konkretnymi przykładami takiego działania. Działanie przeciwko innej osobie może być pośrednie lub bezpośrednie	ograniczone do działania <i>online</i> , skierowane bezpośrednio przeciwko innej osobie wraz z konkretnymi przykładami takiego działania	działanie poprzez komunikację elektroniczną wraz z konkretnymi przykładami takiego działania. Działanie przeciwko innej osobie może być pośrednie lub bezpośrednie
Celowość (kryterium tradycyjnego bullyingu)	lekko zaznaczona	tak	tak
Powtarzalność (kryterium tradycyjnego bullyingu)	nieobjęta definicją	nieobjęta definicją	tak
Nierównowaga sił (kryterium tradycyjnego bullyingu)	nieobjęta definicją	nieobjęta definicją	tak
Relacja sprawcy do ofiary – agresja wewnątrz znanej grupy społecznej	niezdefiniowana	niezdefiniowana	ta sama grupa

Ź r ó d ł o: (Pyżalski, 2009).

Pyżalski (2009) uważa, że polskie tłumaczenia pojęcia *cyberbullyingu* są niewłaściwe. Zakres pojęcia obejmuje wszystkie sytuacje, w efekcie których ktoś cierpi, co oznacza, że jest dużo szerszy niż anglojęzyczne *cyberbullying*. Wojtasik (2007) przyjął na potrzeby swoich badań definicje przemocy w internecie podkreślające dwie charakterystyki: działanie realizowane wbrew woli ofiary, która przynosi jej szkodę psychiczną, społeczną lub moralną. Zakres definicji najbliższy jest pojęciu *electronic aggression*. Podsumowując, bardzo ważne jest stosowanie jasnych definicji. Pozwala to na uzyskanie orientacji jakim zjawiskiem zajmuje się badacz. Zdefiniowane pojęcie wyznacza również ścieżkę profilaktyki oraz formy edukacyjne. Prawidłowa operacjonalizacja zmiennych badawczych zmierza do tworzenia trafnych i rzetelnych narzędzi badawczych.

Charakterystyka zjawiska

Cyberprzemoc przyjmuje różne formy, takie jak np. nękanie, straszenie, szantażowanie i coraz popularniejszy, tzw. hejt. Najczęściej doświadczana jest werbalna przemoc oraz publikowanie lub rozsyłanie ośmieszających, kompromitujących zdjęć czy filmików (Wojtasik, 2007). Należałoby odpowiedzieć na pytanie o czynniki wpływające na nasilenie cyberprzemocy. Czy takie czynniki istnieją, a jeśli tak, to co ma wpływ na nasilenie cyberprzemocy?

Przemoc w sieci charakteryzuje się różnym poziomem zaangażowania w krzywdzenie innych. Dotyczy to sprawców, jak i współuczestników przemocy (Willard, 2007). Chłopcy są bardziej agresywni, częściej stosują przemoc i łatwiej się w nią angażują (za: Olweus, 2007). Zachowania antyspołeczne w Internecie mogą być przejawami niektórych procesów rozwojowych, takich jak:

- 1) ograniczona zdolność decentracji (Piaget, 1966);
- 2) brak w pełni ukształtowanej zdolności i gotowości do refleksji nad sobą i własnym zachowaniem (Jarymowicz, 2001);
- 3) relatywizm moralny (za: Vasta, Marshall, Miller, 1995);
- 4) testowanie granic zasad moralnych, nieuformowana tożsamość osobista (za: Vasta, Marshall, Miller, 1995);
- 5) wpływ norm grupy rówieśniczej (za: Vasta, Marshall, Miller, 1995).

Za intensyfikowanie zachowań antyspołecznych w sieci odpowiadają przede wszystkim cechy kontaktu za pośrednictwem internetu (Barlińska, 2009). Internet jest czynnikiem silnie modyfikującym zachowania społeczne i leżące u ich źródeł mechanizmy psychologiczne (por. Wallace, 2005; Batorski, Marody, Nowak, 2006) z racji specyfiki kontaktu zapośredniczonego przez komputer (Zajac, 2006). Można wyróżnić pięć grup argumentów, które sprzyjają wiktymizowaniu w sieci:

- 1) przekonanie o możliwości zachowania anonimowości (Kowalski, Limber, 2007; Patchin, Hinduja, 2006; Strom, Strom, 2005);
- 2) możliwość ingerowania w życie rówieśników przez 24 godz./dobę (David-Ferdon, Feldman, 2007; Kowalski, Limber, 2007; Patchin, Hinduja, 2006; Reid, 2005);
- 3) przekonanie o możliwości pozostawania niezauważonym przez nauczycieli, rodziców i wychowawców (Williams, Guerra, 2007; Wing, 2005);
- 4) brak informacji zwrotnych, dotyczących reakcji emocjonalnej ofiary (Kowalski, Limber, 2007; Patchin, Hinduja, 2006; Reid, 2005);
- 5) możliwość szybkiego dostarczenia treści internetowych teoretycznie nieograniczonej grupie odbiorców (David-Ferdon, Feldman, 2007; Kowalski, Limber, 2007; Kowalski, Limber, Agatstone, 2008; Sullivan, 2006).

Skutki doświadczania cyberprzemocy dotyczą w znacznym stopniu sferę emocjonalną młodego człowieka, która odgrywa ważną rolę w kształtowaniu człowieka. Badania Ybarra i Mitchell (2004a, 2004b) pokazują, że ok. 61% uczniów doświadczających cyberprzemocy nie odczuwa poważniejszych skutków. Jednak dzieci w okresie

preadolescencji doświadczające chronicznej wiktyimizacji zgłaszają negatywne skutki emocjonalne tych sytuacji (Ybarra i in., 2006). Przemoc w sieci może prowadzić do podwyższonego poziomu lęku (Nishina, Juvonen, Witkow, 2005; Ybarra i in. 2006). Badania Breguet (2006) pokazują, że osoby doświadczające *cyberbullyingu* czują się osamotnione, zagrożone i upokorzone, ponadto Patchin i Hinduja (2006) mówią o doświadczaniu takich emocji, jak gniew i frustracja. Ofiary cyberprzemocy charakteryzują się niską samoocena, poczuciem bezradności i wycofaniem (Patchin, Hinduja, 2006; Strom, Strom, 2005; Vandebosch i in. 2006). Badania wskazują również na silne powiązanie cyberwiktyimizacji z depresją (Ybarra i in., 2006; Vandebosch i in., 2006). Co więcej, doświadczenia bycia ofiarą cyberprzemocy współwystępują z częstszym wyborem zachowania antyspołecznego podejmowanego z perspektywy sprawcy – bardziej aktywnym i widocznym społecznie zachowaniu (Barlińska, 2009).

Przykłady form profilaktyki

Jak skutecznie radzić sobie z cyberprzemocą? Rozwiązania legislacyjne nie wyeliminują wszystkich niepożądanych sytuacji związanych z niewłaściwym korzystaniem z mediów. Ważną rolę w przeciwdziałaniu cyberprzemocy odgrywa szybka reakcja nauczycieli oraz rodziców. Różne formy edukacji w postaci programów profilaktycznych, kampanii społecznościowych, kursów, szkoleń na temat zjawiska cyberprzemocy i jego konsekwencji pozwalają młodym ludziom krytycznie oceniać potencjalne skutki własnych i nie tylko, działań w internecie, a dorośli mogą skuteczniej chronić swoje dzieci. Warto brać przykład ze sprawdzonych już na Zachodzie programów profilaktycznych i działań interwencyjnych w obszarze cyberprzemocy.

W Europie Zachodniej oraz Stanach Zjednoczonych kampanie przeciw cyberprzemocy prowadzone są od ok. 2004 r. Akcja społeczna autorstwa AD Council (www.adcouncil.org) – amerykańskiej organizacji *non profit* we współpracy z Narodową Radą do spraw Zapobiegania Przystępności oraz z Narodowym Centrum do spraw Dzieci Zaginionych i Wykorzystywanych przeprowadzili kampanię społecznościową skierowaną do dwunasto- i trzynastoletnich dzieci, mającą na celu zapobieganie przemocy rówieśniczej w internecie. Powstał spot reklamowy „Pokaz talentów”, na którym dziewczynka występująca na scenie swoją wypowiedzią publicznie obraża koleżankę. Widza szokuje reakcja ofiary oraz widzowni. Hasło kampanii „Nie powiedziałbyś tego osobiście, to dłaczego piszesz to *online*” pozwala uświadomić nastolatkom, jak często nie zastanawiają się nad tym, co umieszczają w sieci oraz to, jak łatwo jest skrzywdzić innych. Problem dotyczy braku świadomości wśród adolescentów konsekwencji działań w wirtualnym świecie, które się w nim nie kończą. Na stronie internetowej uruchomionej w trakcie kampanii, znany bohater kreskówki – pies-detektyw McGruff – daje rady dzieciom odnośnie do miejsca, gdzie mogą znaleźć pomoc, a także jak zapobiegać temu groźnemu zjawisku. Bohater zwraca uwagę również na ważną rolę świadków oraz bliskich ofiary cyberprzemocy. Kolejna kampania stworzona przez AD Council w 2007 r. z hasłem „Pomyśl zanim opublikujesz”, uwarściwia dzieci i mło-

dzień na fakt, że z chwilą umieszczenia w internecie postów, zdjęć, informacji na swój temat osoba traci nad nimi kontrolę. Internet nie jest przestrzenią prywatną, dlatego tego typu działania mogą doprowadzić do krzywdzenia innych, ale także siebie.

Komisja Europejska zleciła kampanię medialną „Keep it fun. Keep Control”², która oficjalnie została zainaugurowana w Dniu Bezpiecznego Internetu – 10 lutego 2009 r. Kampania została przetłumaczona na wszystkie oficjalne języki Unii Europejskiej. W Polsce była realizowana pod hasłem „Baw się w Sieci. Bezpiecznie”. Koordynowana była przez Fundację Dzieci Niczyje oraz NASK – narodowego realizatora programu unijnego Safer Internet. W kampanii wykorzystano reklamy internetowe oraz spoty, które miały na celu uwrażliwić młodych internautów na problem cyberprzemocy.

Przykładem działania zapobiegającego przemocy z użyciem nowych technologii w Wielkiej Brytanii jest kompleksowy program edukacyjny „Let’s fight it together” utworzonym na zlecenie Departamentu do spraw Dzieci, Szkół i Rodzin przez organizację pozarządową Childnet International w 2007 r. Program (<http://www.digizen.org/cyberbullying/fullguidance/understanding/>) skierowany został do nauczycieli, którzy najpierw zapoznali się ze specyfiką zjawiska, co pozwoliło im na poznanie różnic między „tradycyjną” formą przemocy rówieśniczej a „internetową”. Zyskali oni informacje o prawnych formach pomocy najmłodszym oraz nauczyli się tworzenia w środowisku szkolnym efektywnego systemu współpracy, który miał na celu minimalizować ryzyko wystąpienia zjawiska cyberprzemocy. System ten objął m.in. wyznaczenie osoby odpowiedzialnej za wdrożenie strategii antycyberprzemocowej, ustalenie strategii sprawnego przepływu informacji i sprawnej komunikacji w przypadku zaistnienia sytuacji przemocy w sieci. Nauczyciele otrzymali listę kontaktów do operatorów telefonii komórkowej, portali społecznościowych oraz portali wymiany plików w celu usunięcia szkodliwych lub kompromitujących treści. Stworzony został film edukacyjny dla nauczycieli z gotowym scenariuszem zajęć. Film był również podstawą do dyskusji o problemie w ramach lekcji.

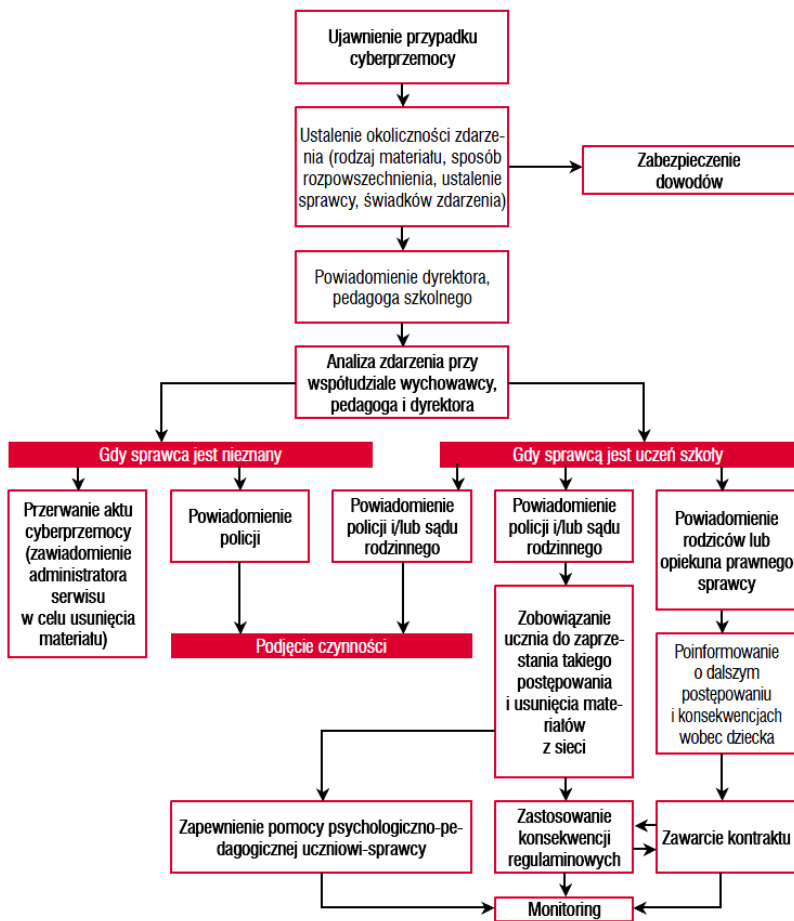
W Polsce dnia 23 października 2014 r. miała miejsce kampania przeciwko cyberprzemocy Fundacji Feminoteka „Cyberprzemoc – nie stosuj, nie lajkuj, nie udostępniaj” (<http://www.edukabe.pl/2014/10/najnowsza-kampania-przeciwko.html>). Dla nauczycieli został udostępniony bezpłatny poradnik o przeciwdziałaniu i zwalczaniu cyberprzemocy wśród młodzieży. Doświadczający tego typu przemocy mogli uzyskać bezpłatne porady psychologiczne i prawne.

Borkowska i Macander (2009) opracowały modelowe procedury interwencji, jakie powinni podjąć nauczyciele, pedagodzy w sytuacji cyberprzemocy. Zaproponowały trzy niezbędne elementy skutecznej interwencji:

- 1) działania profilaktyczne w szkole,
- 2) procedura reagowania w szkole na zjawisko cyberprzemocy,
- 3) interwencja.

² Autorem kampanii była belgijska agencja reklamowa LDV UNITED.

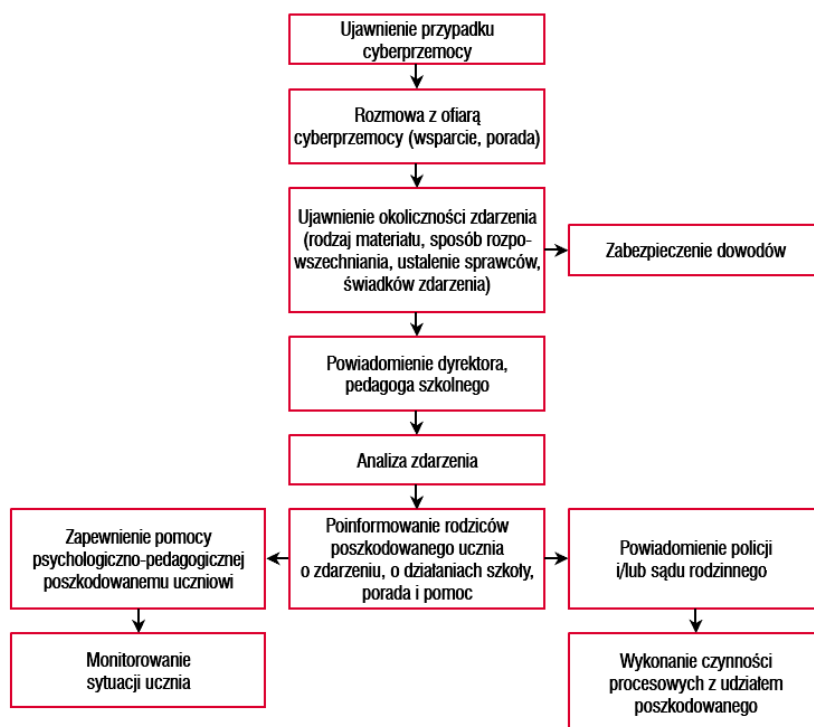
Autorki wyróżniły trzy rodzaje interwencji: wobec sprawcy (ryc. 1), ofiary (ryc. 2) oraz świadków. Najważniejszymi działaniami w przypadku świadka przemocy są zapewnienie go o dyskrecji, słuszności swojego czynu, jak i braku konfrontacji ze sprawcą. Pomoc można uzyskać na stronie Fundacji Dzieci Niczyje³ oraz pod numerami telefonów (<http://helpline.org.pl/>): 800 100 100 – telefon dla rodziców i nauczycieli w sprawie bezpieczeństwa dzieci oraz 116 111 – telefon zaufania dla dzieci i młodzieży.



Źródło: (Borkowska, Macander, 2009).

Rycina 1. Schemat procedury reagowania wobec sprawcy cyberprzemocy

³ Helpline.org.pl jest wspólnym projektem Fundacji Dzieci Niczyje i Fundacji Grupy TP, w ramach którego świadczona jest pomoc w sytuacjach zagrożenia dzieci i młodzieży w sieci.



Źródło: (Borkowska, Macander, 2009).

Rycina 2. Schemat procedury reagowania wobec ofiary przemocy

Podsumowanie

Teren szkoły poszerza się o obszar cyberprzestrzeni (Pulak, 2008), co stawia przed nią nowe wyzwania wychowawcze, profilaktyczne i edukacyjne. Bardzo ważne jest stworzenie jednolitej definicji cyberprzemocy, która pozwoli na usystematyzowanie kierunków badawczych, profilaktycznych i edukacyjnych. *Cyberbullying* jest zjawiskiem bardzo dynamicznym, ze względu na dynamikę obszaru cyberprzestrzeni. Dlatego edukacja medialna nie może być wyłącznie kodeksem zasad mówiących co wolno, a czego nie w internecie. Powinna uczyć młodych ludzi świadomego podejmowania decyzji, przyjmowania odpowiedzialności za swoje czyny, a także kształtowania postaw prospołecznych wpisanych w realia kontaktów zapośredniczonych przez internet.

Współczesny młody człowiek żyje w cyberprzestrzeni, w której osoby dorosłe są często jedynie jej gośćmi – mniej zorientowanymi w nowinkach. Dlatego uwrażliwienie go na krzywdę osoby „stojącej po drugiej stronie” jest zadaniem rodziców i szkoły.

Zadaniem o tyle ważnym, gdyż wypełniającym lukę w działaniach na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w internecie.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

BATORSKI D., MARODY M., NOWAK A. (red.) (2006), *Spoleczna przestrzeń internetu*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Psychologii Społecznej „Academica”.

BREGUET T. (2007), *Frequently asked questions about cyberbullying*, New York: The Rosen Publishing Group Inc.

JARYMOWICZ M. (red.) (2001), *Pomiędzy afektem a intelektem – poszukiwania empiryczne*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

KOWALSKI R.M., LIMBER S.P., AGATSTONE P.W. (2008), *Cyberbullying: bullying in the digital age*, Blackwell Publishing Ltd.

OLWEUS D. (2007), *Mobbing – fala przemocy w szkole: jak ją powstrzymać?*, Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.

PIAGET J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa: PWN.

SMITH P., MAHDAVI J., CARVALHO M., TIPPET N. (2007), *An investigation into cyberbullying, its from awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. A report to the Anti-Bullying Alliance*, London: Unit for School and Family Studien.

VANDEBOSCH H., VAN CLEEMPUT K., MORTELMANS D., WALRAVE M. (2006), *Cyberpesten bij jongeren in Vlaanderen: een studie in opdracht van het viWTA*, Brussel: viWTA.

VASTA R., MARSHALL H.M., MILLER S.A. (red.) (1995), *Psychologia dziecka*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

WALLACE P. (2005), *Psychologia Internetu*, Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.

WILLARD N.E. (2007), *Cyberbullying and cyberthreats. Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*, Eugene: Center for Safe and Responsible Internet Use.

WOJTASIK Ł. (2007), *Przemoc rówieśnicza a media elektroniczne*, Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.

Artykuły w pracach zbiorowych

OLWEUS D. (2001), *A critical analysis and some important issues*, [w:] J. Juvonen, S. Graham (ed.), *Peer harassment in school*, New York: Guilford Press.

PULAK I. (2008), *Dzieci i młodzież w sieci. Aspekt pedagogiczny*, [w:] M. Kowalski (red.), *Internet między edukacją, bezpieczeństwem a zdrowiem*, Tychy: Maternus Media.

ZAJĄC J.M. (2006), *Zapośredniczone kontakty społeczne w sytuacjach zadaniowych*, [w:] Ł. Jonak, P. Mazurek, M. Olcoń, A. Przybylska, A. Tarkowski, J.M. Zajac (red.), *Re: internet – społeczne aspekty medium. Polskie konteksty i interpretacje*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

BARLIŃSKA J. (2009), *Wpływ kontaktu zapośredniczonego przez komputer na nasilenie zachowań antyspołecznych i cyberprzemocy*, „Cyberprzemoc (26)” Vol. 8, nr 1, s. 110–118.

BORKOWSKA A., MACANDER D. (2009), *System reagowania w szkole na ujawnienie cyberprzemocy*, „Cyberprzemoc (26)” Vol. 8, nr 1, s. 131–140.

DAVID-FERDON C., FELDMAN M.H. (2007), *Electronic media, violence and adolescents: An emerging public health problem*, „Journal of Adolescent Health” Vol. 41, No. 6, s. 1–5.

HINDUJA S., PATCHIN J.W. (2008), *Cyberbullying: an exploratory analysis of factors related to offending and victimization*, „Deviant Behavior” Vol. 29, No. 2, s. 129–156.

KOWALSKI R.M., LIMBER S.P. (2007), *Electronic bullying among middle school students*, „Journal of Adolescent Health” Vol. 41, No. 6, s. 22–30.

NISHINA A., JUVONEN, J., WITKOW M.R. (2005), *Sticks and stones may break my bones but names will make me feel sick: the consequences of peer harassment*, „Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology” Vol. 34, Issue 1, s. 37–48.

PATCHIN J., HINDUJA S. (2006), *Bullies move beyond the schoolyard: a preliminary look at cyberbullying*, „Youth Violence and Juvenile Justice” Vol. 4, No. 2, s. 148–169.

PYŻAŁSKI J. (2009), *Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży*, „Cyberprzemoc (26)” Vol. 8, nr 1, s. 12–26.

REID A.S. (2005), *The rise of third generation phones: the implications for child protection*, „Information & Communication Technology Law” Vol. 14, No. 2, s. 89–113.

STROM P.S., STROM R.D. (2005), *When teens turn cyberbullies*, „The Educational Digest” Vol. 71, No. 4, s. 35–41.

VANDEBOSCH H., VAN CLEEMPUT K. (2008), *Defining cyberbullying: a qualitative research into the perspectives of youngsters*, „CyberPsychology & Behavior” Vol. 11, Issue 4, s. 499–503.

WILLIAMS K.R., GUERRA N.G. (2007), *Prevalence and predictors of internet bullying*, „Journal of Adolescent Health” Vol. 41, s. 14–21.

WOLAK J., MITCHELL K.J., FINKELHOR D. (2007), *Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online only-contacts*, „Journal of Adolescent Health” Vol. 41, Issue 6, s. 51–58.

YBARRA M.L., DIENER-WEST M., LEAF P.J. (2007), *Examining the overlap in internet harassment and school bullying: implications for school intervention*, „Journal of Adolescents Health” Vol. 41, Issue 6, s. 42–50.

YBARRA M.L., MITCHELL K.J. (2004a), *Online aggressor/targets, aggressor and targets: a comparison of youth characteristics*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” Vol. 45, No. 7, s. 1308–1316.

YBARRA M.L., MITCHELL K.J. (2004b), *Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics*, „Journal of Adolescence” Vol. 27, Issue 3, s. 319–336.

YBARRA M.L., MITCHELL K.J., WOLAK J., FINKELHOR D. (2006), *Examining characteristics and associated distress related to internet harassment: findings from the second youth internet safety survey*, „Pediatrics” Vol. 4, s. 1169–1177.

Źródła internetowe

BELSEY B. (2008), *Cyberbully*, Retrieved February 28, 2008, http://www.Cyberbulling.ca/pdf/feature_dec2005.pdf (dostęp: 21.01.2016).

Najwyższa Izba Kontroli (2014), NIK o zapobieganiu patologiom w szkołach, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-zapobieganiu-patologiom-w-szkolach.html> (dostęp: 21.01.2016).

SULLIVAN B. (2006), *Cyberbullying newest threat to kids*, Retrieved 8/10/2008, <http://www.msnbc.com/id/14272228/> (dostęp: 21.01.2016).

WING C. (2005), *Young Canadians in a wired world*, Retrieved 31/5/2008, from <http://www.media-awareness.ca> (dostęp: 21.01.2016).

Magdalena Flak, magister, IV rok studiów doktoranckich
Katolicki Uniwersytet Lubelski
e-mail: flakmagdalena@gmail.com

ALEKSANDRA KRUSZEWSKA

Dojrzałość szkolna i umiejętności sześciolatków w opiniach nauczycieli edukacji elementarnej (z najnowszych badań)

SCHOOL MATURITY AND SKILLS OF SIX-YEAR-OLDS
IN THE OPINION OF TEACHERS OF ELEMENTARY EDUCATION
(RECENT RESEARCH)

Summary

Opinions on school threshold were always divided and surely they will stay divided for a long time. We could followed dispute and constant polemics concerning six-year-olds in school in the press, during academic conferences and symposia, in scientific publications and parliamentary speeches for ages. The issue was even bordering on presidential referendum; there were a lot of supporters and opponents; parents who were against sending six-year-olds to school united themselves (and they keep doing so) in a national action „Save toddlers!”, which was supported by more than million Polish citizens. But what is teachers' view? This article presents elementary education teachers' opinion on school maturity of six-year-old children.

Keywords: one-year preschool preparation, school readiness, predicates of school maturity, pre-school diagnosis

Wstęp

Rok szkolny 2015/2016 był pierwszym rokiem, kiedy została zakończona przygotowywana i wdrażana przez lata ustawa o obowiązku szkolnym dla sześciolatków. Ten sam rok szkolny stał się jednocześnie ostatnim rokiem jej trwania. Dnia 29 grudnia 2015 r. Sejm przyjął ustawę znoszącą obowiązek szkolny dla sześciolatków, a 7 stycznia 2016 r. Prezydent RP podpisał nowelizację ustawy o systemie oświaty. Obowiązek szkolny dla dzieci siedmioletnich to kluczowa zmiana, jaką znajdujemy w wymienionej nowelizacji.

Zgodnie z ustawą, od roku szkolnego 2016/2017, obowiązkiem szkolnym będą objęte dzieci od 7. roku życia. Dziecko sześcioletnie będzie miało prawo do rozpoczęcia nauki w pierwszej klasie szkoły podstawowej, o ile korzystało z wychowania przedszkolnego w roku szkolnym poprzedzającym rok szkolny, w którym ma rozpocząć naukę w szkole. Jeśli dziecko sześcioletnie nie uczęszczało do przedszkola, rodzice

również będą mogli zapisać je do pierwszej klasy. Jednak w takim przypadku niezbędna będzie opinia z poradni psychologiczno-pedagogicznej o możliwości rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej (men.gov.pl).

Nowelizacja ma też umożliwić rodzicom dzieci sześciolatków, którzy w roku szkolnym 2015/2016 posłali je do pierwszej klasy, ponowne zapisanie ich do klasy pierwszej w kolejnym roku. Rodzice będą mieli czas na złożenie takiego wniosku do 31 marca. Dziecko, którego opiekunowie tak zdecydują, nie będzie podlegało klasyfikacji rocznej, a tym samym promocji do drugiej klasy. Do końca roku szkolnego będzie zobowiązane kontynuować naukę w klasie pierwszej lub korzystać z wychowania przedszkolnego w przedszkolu czy oddziale przedszkolnym.

Postanowiono także, iż dzieci, które poszły do szkoły w wieku sześciu lat i natrafiły na problemy adaptacyjne i trudności w szkole, będą mogły ponownie być zapisane do pierwszej klasy. Ministerstwo Edukacji Narodowej szacuje, że we wrześniu 2016 r., oprócz dzieci siedmioletnich (którym w 2015 r. jako sześciolatkom odroczone obowiązek szkolny, a jest ich 91 tys., czyli 21% rocznika) do pierwszej klasy trafi ok. 10–15% sześciolatków, których rodzice będą chcieli skorzystać z tego, że klasy będą mniej liczne, a także 10–15% dzieci z klas pierwszych, które na wniosek rodziców będą doń ponownie zapisane (men.gov.pl). Analogiczne prawo do powtórzenia roku na wniosek rodziców otrzymają też dzieci urodzone w pierwszej połowie 2008 r., uczące się w drugiej klasie (2015/2016). Dzieci te stanowiły pierwszą grupę, która rozpoczęła obowiązkowo naukę w szkole w wieku sześciu lat.

* * *

O gotowości szkolnej i dojrzałości szkolnej, o umiejętnościach i kompetencjach dzieci mających podjąć obowiązek szkolny napisano wiele opracowań naukowych. Prezentowano wiele koncepcji i badań z tego zakresu (Wilgocka-Okoń, 2003; Kopik, 2007; Kruszewska, 2014; Juszczak-Rygałło, 2014). Analizowano rozwój dziecka pod kątem jego predyspozycji do roli ucznia we wszystkich obszarach dojrzałości szkolnej, tj. fizycznej, umysłowej, emocjonalnej, społecznej oraz szczegółowej – dojrzałości do nauki czytania oraz pisania i matematyki (Kruszewska, 2015).

Jedną z najpopularniejszych definicji dojrzałości szkolnej opisuje ją jako: „osiągnięcie przez dziecko takiego poziomu rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego, które czyni je wrażliwym i podatnym na systematyczne nauczanie i wychowanie w klasie pierwszej szkoły podstawowej” (Szuman, 1962, s. 19). Podobnie termin ten zdefiniował W. Okoń, odnosząc się do rozwoju określił go w taki sposób, „w jaki umożliwia dziecku udział w życiu szkolnym i opanowanie treści programowych klasy I” (Okoń, 2007, s. 54). O dojrzałości szkolnej decydowała i nadal decyduje opinia bądź poradni psychologiczno-pedagogicznej, bądź nauczyciela przedszkolnego.

W styczniu 2016 r. na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej opublikowano komunikat o konieczności objęcia diagnozą przedszkolną dzieci kończących w tymże roku 5 lat oraz dzieci sześciolatków. Zgodnie z podstawą programową

wychowania przedszkolnego do zadań nauczycieli należy prowadzenie pedagogicznych obserwacji mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowanie tych obserwacji. Wraz z początkiem roku szkolnego poprzedzającego możliwe rozpoczęcie przez dziecko nauki w pierwszej klasie szkoły podstawowej (październik–listopad) należało przeprowadzić analizę gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole. W myśl postanowień nowelizacji ustawy diagnoza przedszkolna stała się zadaniem nauczycieli wszystkich dzieci z grup pięciolatków i sześciolatków objętych wychowaniem przedszkolnym, gdyż każde dziecko pięcioletnie ma prawo do edukacji przedszkolnej, ponieważ za rok jego rodzic może zdecydować o posłaniu swojego dziecka do pierwszej klasy.

Doniesienie z badań

Chcąc poznać opinie i sądy nauczycieli edukacji elementarnej (zarówno przedszkolnej i wczesnoszkolnej) na temat stanu gotowości i przygotowania dzieci do podjęcia nauki w klasie pierwszej, jesienią 2015 r. (listopad–grudzień) przeprowadzono badania ankietowe na terenie województwa śląskiego. Poproszono nauczycieli – w oparciu o ich doświadczenie i wiedzę – o wyrażenie swoich stanowisk dotyczących sześciolatków. W ankiecie brało udział 98 nauczycielek.

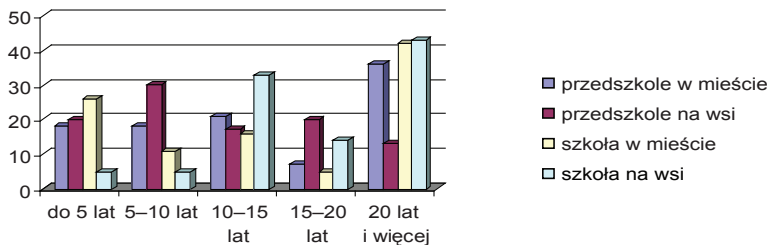
Uznano, że staż pracy w zawodzie ma niebagatelny wpływ na znajomość tematu gotowości szkolnej i doświadczenie, stąd jedno z pierwszych pytań dotyczyło przepracowanych lat.

Tabela 1

Staż pracy w zawodzie nauczyciela (w %)

Staż pracy	Przedszkole		Szkoła	
	miasto N = 28	wieś N = 30	miasto N = 19	wieś N = 21
• do 5 lat	18	20	26	5
• 5–10 lat	18	30	11	5
• 10–15 lat	21	17	16	33
• 15–20 lat	7	20	5	14
• 20 lat i więcej	36	13	42	43

Źródło: Badania własne.



Źródło: Badania własne.

Rycina 1. Staż pracy w zawodzie nauczyciela (w %)

Jak wynika z danych zawartych na rycinie 1 należy uznać, że znaczna grupa ankietowanych nauczycielek posiada doświadczenie w zawodzie, zatem ich spostrzeżenia i opinie na temat dojrzałości do nauki dzieci w klasie pierwszej należy uznać za miarodajne.

Wiadomym jest, że roczne przygotowanie przedszkolne dla pięciolatków przestało być fakultatywne i zostało wdrożone jako element obowiązku szkolnego. Wprowadzenie przez ustawodawcę przymiotu obowiązkowości przygotowania przedszkolnego poprzedzającego rozpoczęcie nauki w klasie pierwszej świadczy o ścisłym związku tego etapu z realizacją obowiązku szkolnego. Czyni z niego element obowiązku szkolnego, bez którego ów obowiązek nie mógłby być wykonywany¹ (Czuba-Wąsowska, Mańko, 2011, s. 21).

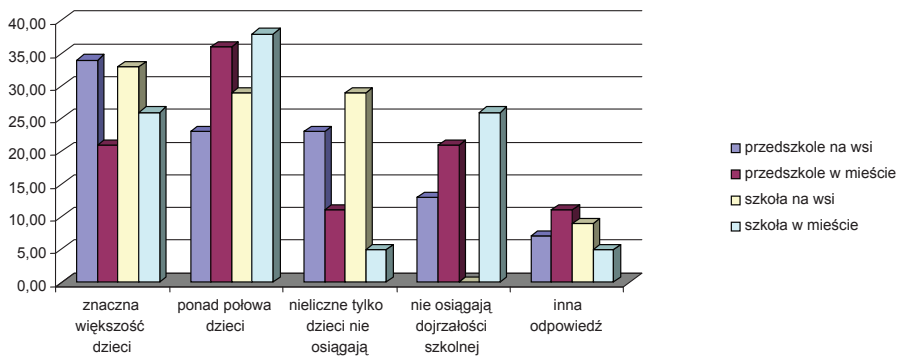
Zadane pytanie, dotyczące ogólnej dojrzałości dziecka do roli ucznia, brzmiało: „Czy zdaniem Pani dzieci kończące roczne przygotowanie przedszkolne w wieku sześciu lat osiągają dojrzałość szkolną?”.

Tabela 2

Opinie nauczycielek na temat ogólnego stanu dojrzałości szkolnej sześciolatków po odbyciu rocznego przygotowania przedszkolnego (w %)

Odpowiedzi	Przedszkole		Szkoła	
	wieś N = 30	miasto N = 28	wieś N = 21	miasto N = 19
• znaczna większość dzieci	34	21	33	26
• ponad połowa dzieci	23	36	29	38
• nieliczne tylko dzieci nie osiągają	23	11	29	5
• nie osiągają dojrzałości szkolnej	13	21	0	26
• inna odpowiedź	7	11	9	5

Źródło: Badania własne.



Źródło: Badania własne.

Rycina 2. Zestawienie opinii nauczycielek na temat ogólnego stanu dojrzałości szkolnej sześciolatków po odbyciu rocznego przygotowania przedszkolnego (w %)

¹ Wyjątek stanowi jedynie art. 16 ust. 2 u.o.s. – dziecko wcześniej przyjęte do szkoły podstawowej nie musi odbywać rocznego przygotowania przedszkolnego.

Graficzne zestawienie odpowiedzi nauczycielek wskazuje, że ich zdaniem duża liczba dzieci osiąga ogólny poziom dojrzałości szkolnej w wieku sześciu lat i trudno tu mówić o jakiegokolwiek znaczącej preferencji ze względu na usytuowanie placówki. Jako inną odpowiedź wskazywano – tylko nieliczne dzieci osiągają dojrzałość szkolną.

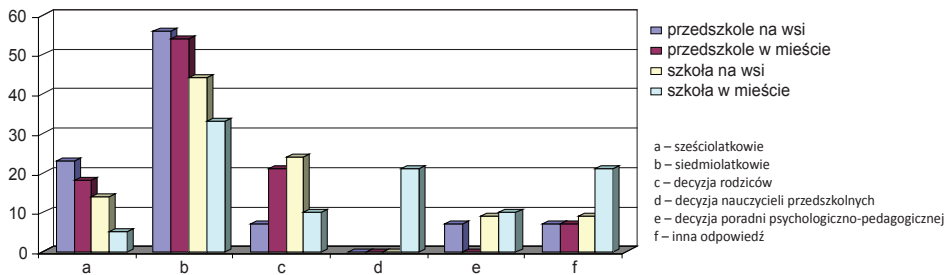
W myśl zapisów ustawy jaka będzie obowiązywać od roku szkolnego 2016/2017 obowiązek szkolny obejmie dzieci siedmioletnie. Poproszono zatem respondentki o odpowiedź na pytanie: „Czy uważa Pani, że do klasy pierwszej powinny uczęszczać dzieci: a) 6-letnie; b) 7-letnie; c) o tym powinni decydować rodzice; d) o tym powinna decydować wychowawczyni w przedszkolu; e) o tym powinien decydować specjalista z poradni psychologiczno-pedagogicznej; f) inna odpowiedź?”.

Tabela 3

Opinie nauczycielek na temat uczęszczania sześć- i siedmiolatków do klasy pierwszej (w%)

Odpowiedzi	Przedszkole		Szkoła	
	wieś N = 30	miasto N = 28	wieś N = 21	miasto N = 19
• sześciolatkowie	23	18	14	5
• siedmiolatkowie	56	54	44	33
• decyzja rodziców	7	21	24	10
• decyzja nauczycieli przedszkolnych	0	0	0	21
• decyzja poradni psychologiczno-pedagogicznej	7	0	9	10
• inna odpowiedź	7	7	9	21

Źródło: Badania własne.



Źródło: Badania własne.

Rycina 3. Zestawienie opinii nauczycielek na temat uczęszczania dzieci do klasy pierwszej (w %)

Zdecydowana większość nauczycielek opowiedziała się za obecnością w klasie pierwszej dzieci siedmioletnich. Tu zaznacza się opinia respondentek niejako w sprzeczności do odpowiedzi na poprzednie pytanie. Skoro uważały, że większość dzieci sześciolatków osiąga dojrzałość szkolną, to dlatego są zdania, że dopiero sied-

miałatkowie powinni być posyłani do szkoły? Prawdopodobnie obieguje stwierdzenie, że „wcześniejsze posłanie dziecka do szkoły skraca jego dzieciństwo” spowodowało tego typu wypowiedzi. Zastanawiający jest też fakt (wskazują na to odpowiedzi „decyzja nauczycieli przedszkolnych”), że same nauczycielki nie czują się kompetentne w diagnozowaniu dzieci i najchętniej przeniosłyby odpowiedzialność na rodziców. Zatem możliwe, że narzędzia diagnozy nie są dostatecznie dobrze opracowane.

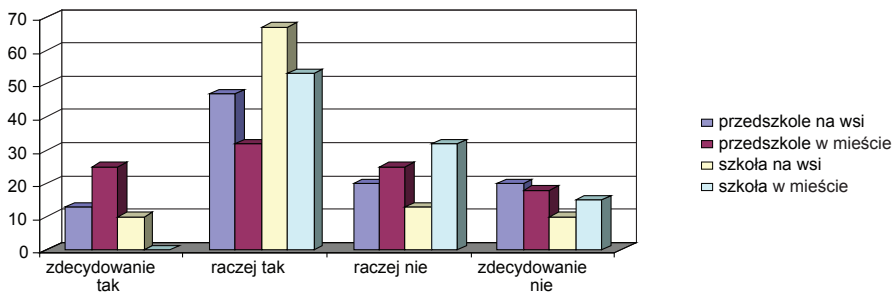
Z założenia ustawodawcy roczne przygotowanie przedszkolne – takie są również zapisy w podstawie programowej wychowania przedszkolnego – powinno wyposażać dziecko w konkretne umiejętności, kompetencje i wiedzę, aby z powodzeniem mogło podjąć naukę w pierwszej klasie. Zapytano więc nauczycielki – „Czy roczne przygotowanie przedszkole w wystarczającym stopniu wyposaża dzieci do podjęcia obowiązku szkolnego?”.

Tabela 4

Opinie nauczycielek na temat stopnia przygotowania dzieci do podjęcia nauki w szkole po odbyciu rocznego przygotowania przedszkolnego (w %)

Odpowiedzi	Przedszkole		Szkoła	
	wieś N = 30	miasto N = 28	wieś N = 21	miasto N = 19
• zdecydowanie tak	13	25	10	0
• raczej tak	47	32	67	53
• raczej nie	20	25	13	32
• zdecydowanie nie	20	18	10	15

Źródło: Badania własne.



Źródło: Badania własne.

Rycina 4. Zestawienie opinii nauczycielek na temat stopnia przygotowania do szkoły dzieci przez przedszkole w ramach rocznego przygotowania przedszkolnego (w %)

Większość respondentek była zdania, że pobyt dziecka w przedszkolu w ramach tzw. rocznego przygotowania przedszkolnego w wystarczającym stopniu przysposabia je do przekroczenia progu szkolnego. Niestety duży jest również odsetek nauczycielek, które mają odmienne zdanie, a były to głównie nauczycielki przedszkoli (ze wsi – 20% i miast – 18%), które są zobowiązane do realizacji programu wychowania przedszkolnego.

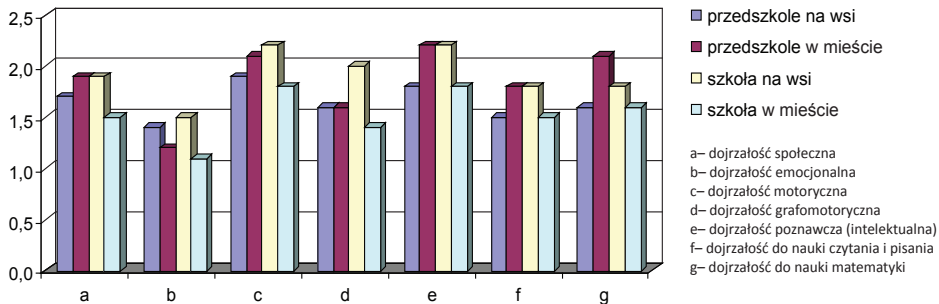
Dla rodziców posyłających swoje dzieci do szkoły jest istotne, czy osiągnęło ono dojrzałość szkolną w poszczególnych zakresach. Znaczący był bowiem odsetek dzieci odroczonych od obowiązku szkolnego z uwagi na brak (zdaniem rodziców!) gotowości do nauki. Nauczycielki przedszkolne, które prowadziły diagnozę przedszkolną, a także nauczycielki w szkole, które „przejmowały” dzieci do klas pierwszych, posiadają największą wiedzę w tym temacie. One bowiem w codziennych kontaktach z dziećmi widzą ich zachowania, możliwości, umiejętności i kompetencje jakimi mali uczniowie dysponują w codziennym zmaganiu się z rzeczywistością szkolną. Stąd kolejne pytanie dotyczyło opinii dotyczących poziomu gotowości szkolnej w poszczególnych zakresach, a niezbędnych w trakcie nauki. Tabela 5 ukazuje średnie wyniki uzyskane na zadane pytanie: „Czy zdaniem Pani dzieci sześćioletnie osiągają gotowość szkolną w niżej wymienionych zakresach: a) społecznym, b) emocjonalnym, c) motorycznym, d) grafomotorycznym, e) poznawczym, f) do nauki czytania i pisania, g) do nauki matematyki?”. Odpowiedzi oceniano w skali czterostopniowej: zdecydowanie tak (3 pkt), raczej tak (2 pkt), raczej nie (1 pkt) i zdecydowanie nie (0 pkt).

Tabela 5

*Dojrzałość dzieci w poszczególnych obszarach w opiniach nauczycielek
(zestawienie średnich wyników)*

Obszar dojrzałości szkolnej	Przedszkole		Szkoła	
	wieś N = 30	miasto N = 28	wieś N = 21	miasto N = 19
• dojrzałość społeczna	1,7	1,9	1,9	1,5
• dojrzałość emocjonalna	1,4	1,2	1,5	1,1
• dojrzałość motoryczna	1,9	2,1	2,2	1,8
• dojrzałość grafomotoryczna	1,6	1,6	2,0	1,4
• dojrzałość poznawcza (intelektualna)	1,8	2,2	2,2	1,8
• dojrzałość do nauki czytania i pisania	1,5	1,8	1,8	1,5
• dojrzałość do nauki matematyki	1,6	2,1	1,8	1,6

Źródło: Badania własne.



Źródło: Badania własne.

Rycina 5. Średnie oceny nauczycielek dotyczące poszczególnych obszarów dojrzałości szkolnej

Jak wskazują dane zamieszczone na rycinie 5 najniżej oceniono sferę emocjonalną dzieci. Był to kardynalny argument przemawiający „przeciw” posyłaniu sześciolatków do szkół, jaki podnosili zrzeszeni w akcji „Ratuj maluchy!” rodzice i ich zwolennicy. Najwyżej oceniono sferę motoryczną i dojrzałość intelektualną dzieci. Nie widać szczególnych różnic dotyczących miejsca zamieszkania małych dzieci. Opinie nauczycieli na ogół są zbieżne. Na uwagę zasługuje to, że dzieci z przedszkoli miejskich oceniono we wszystkich sferach najwyżej z wyjątkiem emocjonalnej.

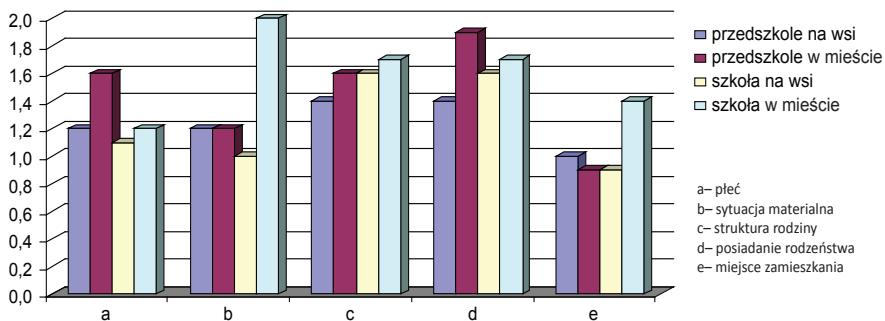
Interesujący był również fakt zauważenia przez nauczycielki pewnych zależności w osiąganiu przez dziecko dojrzałości szkolnej. Chodziło mianowicie o płeć dziecka, sytuację materialną rodziny, strukturę rodziny, fakt posiadania rodzeństwa oraz miejsce zamieszkania: miasto lub wieś. Średnie odpowiedzi nauczycielek przedstawiono w tabeli 6 i na rycinie 6.

Tabela 6

Opinie nauczycielek dotyczące zależności pomiędzy dojrzałością szkolną a innymi czynnikami (zestawienie średnich wyników)

Odpowiedzi	Przedszkole		Szkoła	
	wieś N = 30	miasto N = 28	wieś N = 21	miasto N = 19
• płeć	1,2	1,6	1,1	1,2
• sytuacja materialna	1,2	1,2	1	2
• struktura rodziny	1,4	1,6	1,6	1,7
• posiadanie rodzeństwa	1,4	1,9	1,6	1,7
• miejsce zamieszkania	1	0,9	0,9	1,4

Źródło: Badania własne.



Źródło: Badania własne.

Rycina 6. Średnie oceny nauczycielek na temat zależności dojrzałości szkolnej od innych czynników

Oceny nauczycielek były dość zróżnicowane, co do poszczególnych czynników. Respondentki ze szkół miejskich oceniły dwukrotnie wyżej niż z wiejskich sytuację materialną rodziny za znaczący czynnik, mający wpływ na dojrzałość szkolną. Struktura rodziny i fakt posiadania rodzeństwa został wskazany przez wszystkie grupy opiniodawcze praktycznie na tym samym poziomie. Za znaczący czynnik mający wpływ na osiągnięcie przez dzieci dojrzałości szkolnej uznały nauczycielki miejskie miejsce zamieszkania. Prawdopodobnie jeszcze różnicuje się dostępność w mieście do np. dóbr kultury, ośrodków oświatowych, obiektów rekreacyjnych itp.

Jedną z bardziej interesujących kwestii dotyczących umiejętności sześciolatek, tych które mają stanowić o powodzeniu „startu szkolnego”, była wiedza dotycząca ich umiejętności interpersonalnych. Wysoki poziom może zniwelować braki w innych kompetencjach, bowiem każdy początek jest trudny, szczególnie dla dziecka przekraczającego próg szkolny, gdzie zmienia się całkowicie jego aktywność – z zabawowej na naukę.

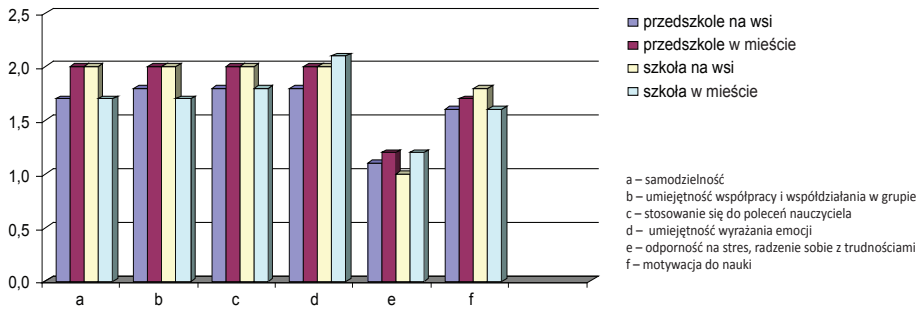
Środowisko szkolne jest odmienne od przedszkolnego, zatem dziecko powinno być samodzielne, by nie absorbować stale swoją osobą nauczycielki. Powinno umieć współpracować i współdziałać z pozostałymi dziećmi, by być lubiane i usatysfakcjonowane z kontaktów z innymi. Ważne, aby umiało słuchać i stosować się do poleceń nauczyciela, celem prawidłowego wypełniania roli ucznia. Niemniej istotna jest umiejętność wyrażania swoich emocji, odporność na stres i radzenie sobie z trudnościami. Ważna jest również prawidłowa motywacja do nauki. Mimo że zazwyczaj dzieci kończące edukację przedszkolną szybko chcą stać się uczniami i marzą o nauce szkolnej, to zetknięcie z rzeczywistością niejednokrotnie studzi te zapęły. Zestawienia – tabela 7 i rycina 7 – prezentują opinie nauczycielek na wymienione kwestie z zastosowaniem kafeterii odpowiedzi, jak w zestawieniu w tabeli 5.

Tabela 7

Średnie oceny nauczycielek dotyczące umiejętności interpersonalnych dzieci i radzenia sobie z trudnościami

Odpowiedzi	Przedszkole		Szkoła	
	wieś N = 30	miasto N = 28	wieś N = 21	miasto N = 19
• samodzielność	1,7	2	2	1,7
• umiejętność współpracy i współdziałania w grupie	1,8	2	2	1,7
• stosowanie się do poleceń nauczyciela	1,8	2	2	1,8
• umiejętność wyrażania emocji	1,8	2	2	2,1
• odporność na stres, radzenie sobie z trudnościami	1,1	1,2	1	1,2
• motywacja do nauki	1,6	1,7	1,8	1,6

Źródło: Badania własne.



Źródło: Badania własne.

Rycina 7. Poziom umiejętności interpersonalnych sześciolatków w opiniach nauczycielek – zestawienie wyników średnich

Graficzny obraz danych, dotyczących umiejętności interpersonalnych dzieci, wskazuje na jednorodność ankietowanych nauczycielek. Niskie wyniki średnie, w odniesieniu do odporności na stres i umiejętności radzenia sobie z trudnościami, potwierdzają opinie nauczycielek dotyczące poziomu rozwoju emocjonalnego dzieci. Oznacza to, że na tym poziomie rozwoju, bez względu na inne czynniki, małe dzieci wymagają jeszcze szczególnej uwagi ze strony dorosłych. Te ważne sfery, jakimi są odporność na stres i przezwyciężanie trudności, które w dużej mierze decydują o powodzeniu szkolnym nie są na tym etapie dostatecznie ukształtowane.

Znaczącą rolę mogłyby odegrać programy edukacyjne wprowadzone do przedszkoli, takie jak: edukacja emocjonalna, treningi asertywności czy interpersonalne, które w formie zabawy kształtowałyby i doskonaliłyby, a tym samym wyposażałyby dzieci w przydatne umiejętności. Wymienione umiejętności miałyby wartość nie tylko w szkole, ale – jak to ujmuje Daniel Goleman (Goleman, 1997; Goleman, 2007) – w całym dalszym życiu.

Wnioski

Przeprowadzone badania na potrzeby niniejszego opracowania zdają się potwierdzać opinie rodziców zrzeszonych w akcji „Ratuj maluchy!”. Respondentki są matkami, babkami, mają kontakt we własnej rodzinie, sąsiedztwie z rodzicami dzieci w wieku szkolnym. Ich opinie należy uznać za bezstronne. Przy głębszej analizie danych można zauważyć pewną prawidłowość. Otóż uzyskane informacje dotyczące podnoszonych wyżej kwestii są zbieżne (prawie we wszystkich przypadkach), jeśli przyjrzymy się opiniom nauczycielek przedszkolnych z miast i nauczycielek ze szkół z terenów wiejskich oraz nauczycielek z przedszkoli wiejskich i szkół miejskich. Oznaczać by to mogło, że nauczycielki przedszkolne wyżej oceniają dojrzałość szkolną i umiejętności dzieci, niż ich koleżanki pracujące w szkole. Tu zaznacza się pewna prawidłowość, jaką opisał E. Erikson. Dostrzega on wyraźne straty, jakie dziecko ponosi wraz z rozpoczęciem życia szkolnego, wskazując na jego kryzys psychospołeczny. Autor ten twierdzi, że

wraz z końcem wieku przedszkolnego uwaga dziecka skierowana jest głównie na inną niż zabawowa działalność. Musi ono

„zapomnieć o dawnych nadziejach i pragnieniach, zaś jego bujna wyobraźnia zostaje oswojona i zaprzęgnięta w kierat bezosobowych zadań, takich jak czytanie, pisanie i rachowanie, uczy się teraz zyskiwać uznanie dzięki wykonywaniu pewnych rzeczy, rozwija w sobie przemyślność i pracowitość – to znaczy dopasowuje się do obecnych praw rządzących światem narzędzi i instrumentów” (Erikson, 1997, s. 269–270).

Kwestia posyłania sześciolatków do szkół od dłuższego czasu dzieliła różne środowiska. Po latach przygotowań programów, podręczników, infrastruktury szkół powrócono do wcześniejszych rozwiązań – dzieci idą do szkoły w wieku siedmiu lat. Czy jest to dobra droga? Czas pokaże, chociaż w Europie jesteśmy jednym z niewielu państw stosujących takie zapisy, gdyż większość europejskich dzieci staje się uczniami klasy pierwszej w wieku sześciu lat.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

CZUBA-WĄSOWSKA M., MAŃKO K. (2011), *Egzekucja obowiązków szkolnego i nauki: zagadnienia prawne. Teoria i praktyka*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

ERIKSON E.H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.

GOLEMAN D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*, Poznań: Media Rodzina.

GOLEMAN D. (2007), *Inteligencja społeczna*, Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.

KOPIK A. (red.) (2007), *Sześciolatki w Polsce: raport 2006: diagnoza badanych sfer rozwoju*, Kielce: Wydawnictwo TEKST.

KRUSZEWSKA A. (2014), *Dziecko przekracza próg szkoły (próba diagnozy)*, Częstochowa: Ośrodek Poligraficzno-Wydawniczy SIM w Warszawie.

KRUSZEWSKA A. (2015), *Między przedszkolem a szkołą. Obowiązek szkolny sześciolatka – dziecko przekracza próg szkoły*, Częstochowa: Ośrodek Poligraficzno-Wydawniczy SIM w Warszawie.

OKOŃ W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 10 uzup. i popr., Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

WILGOCKA-OKOŃ B. (2003), *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Artykuły w pracach zbiorowych

JUSZCZYK-RYGAŁŁO J. (2014), *Nowa Podstawa Programowa a dojrzałość szkolna dzieci sześciolatków*, [w:] A. Szafranska (red.), *Sześciolatek w szkole*, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.

Artykuły w czasopiśmie

SZUMAN S. (1962), *O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich*, „Nowa Szkoła” nr 6, s. 16–24.

Źródła internetowe

Komunikat w sprawie diagnozy przedszkolnej, www.portaloswiatowy.pl (dostęp: 12.01.2016).

Prezydent podpisał nowelizację ustawy o systemie oświaty, <https://men.gov.pl> (dostęp: 8.01.2016).

Aleksandra Kruszevska, doktor
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
e-mail: a.kruszevska@ajd.czyst.pl

Część III

Edukacja – wyzwania
i problemy współczesnej szkoły

ZUZANA SLÁVIKOVÁ

Zmysel a opodstatnenosť umeleckej výchovy v súčasnom rozporuplnom svete

THE MEANING AND JUSTIFICATION OF ART EDUCATION IN TODAY'S CONTRADICTIONARY WORLD

Summary

The current consumerist-oriented lifestyle prefers life on the surface of reality, it lastly brings feelings of emptiness, anxiety and loss of sense of everything. In life's trials man can not makes do with superficial aspects of human existence, but draws from the depths of his own soul. Revealing the deeper contexts leads to the transformation of world view, the meaning of life circumstances. From the perspective of the author's contribution is just the fulfillment of that objective most substantial challenges of life and upbringing of children, compared to currently much the required power output, or rise the ladder of expected success. The role and meaning of art in the life of children, their creative contact with artistic material may thus become a journey of education for internally free and responsible, not open to manipulation, mature and emotionally stable, authentic and integrated personality.

Keywords: art education, meaning of life, integrated personality, creativity

Umelecká výchova – fyziologické a psychologické špecifiká

Vplyv umenia, predovšetkým hudby na dieťa sa začína už v prenatálnom období, počas vnútromaternicového vývinu. Každý plod má v sebe obsiahnuté určité znaky hudobnosti. Je výskumne potvrdené, že niektoré časti nervovej sústavy môžu pracovať dokonalejšie, ľahšie a rýchlejšie sa v nich vytvárajú nervové spojenia. Vyznačujú sa zvýšenou citlivosťou k určitým podnetom. Tak vzniká určitá emocionálna senzitivnosť, zmysel pre rytmus, rôzna kvalita zmyslových, senzomotorických predpokladov. V prenatálnom období nadobúdajú nesmierny význam pohyby matky, zvuky a hlasy – predovšetkým matkin hlas a jej emocionálne reakcie. Zrýchlenie srdcovej frekvencie zo strachu alebo rozrušenia matky je pre dieťa informáciou o stave jej emócií. Je zaujímavé, že dieťa nezačne byť nepokojné pri zmenách súvisiacich s fyzickými prejavmi (rýchla chôdza, mierne cvičenie a pod.). Podľa niektorých teórií (Franěk, 2007) sa zvýšená obľuba populárnej hudby v istom veku vysvetľuje počúvaním pravidelného

tlkotu srdca matky, ktorá pre nás signalizuje bezpečie. Dlhodobý výskum hudobných preferencií tiež ukázal, že deti po narodení preferovali hudbu, s ktorou mali skúsenosť z prenatálneho obdobia. Tu môžu spočívať korene vzbudenia celoživotného záujmu o hudbu. Raná skúsenosť s počúvaním upokojujúcej, relaxačnej hudby môže spôsobiť, že dieťa bude po narodení pokojnejšie a uvoľnenejšie. Špeciálnou metódou „Firststart method” sa tiež overilo, že deti boli rozvinutejšie v jemných motorických aktivitách, v lingvistickom vývine, vo vizuálnom sledovaní (koordinácia oko – ruka) a v určitom kognitívnom správaní sa.

Je vedecky dokázané, že stimulácia jednej oblasti mozgu vyvoláva stimuláciu ďalšej oblasti. Vplyv hudobnej výchovy na rozvoj mimohudobných oblastí je vysvetľovaný tzv. efektom transferu, ktorý spočíva v tom, že stimulácia určitej kôrovej oblasti (ku ktorej dochádza pri počúvaní hudby) je spojená so stimuláciou ďalších oblastí, ktoré spracovávajú informácie iného druhu. Tieto štrukturálne a funkčné spojenia sa v mozgovej kôre najlepšie vytvárajú v ranom detstve, do 7 rokov. Moderné výskumy jednoznačne potvrdili, že dochádza k zmenám vo fungovaní mozgu a v jeho štruktúre u ľudí, ktorí sa začali venovať hudobným činnostiam pred 7 rokom života. V predškolskom veku ľudský mozog disponuje najvyššou mierou plasticity pre vývin rozsiahlych systémov neurónových sietí (Franěk, 2007). Dieťa je otvorené, odovzdané svetu, ktorý vníma ako nerozčlenený celok (celostné, synkretické vnímanie), kde dominuje fantazijno-zážitkový prístup k realite. Kopíruje začiatok ľudského poznania, ktorý reprezentuje symbolický, mýtický výklad sveta, kde Ja a svet je jedno.

V období mladšieho školského veku celostné vnímanie prechádza na analytické vnímanie, čo umožňuje pochopiť vzťah medzi časťou a celkom (pieseň má melodickú a rytmickú stránku a pod.). Známý americký psychológ Edwin Gordon na základe dlhoročných výskumov jednoznačne konštatuje, že najdôležitejšie obdobie pre hudobný rozvoj je obdobie do 9 roku života. Vtedy je treba zabezpečiť čo najkvalitnejší kontakt detí s umením. Cieľavedomou umeleckou stimuláciou je navyše možné rozvíjať širšie kreatívne schopnosti, nielen čisto hudobné schopnosti napr. vnímavosť k prírode, rôznym predmetom, zvedavosť, schopnosť pozorovať vizuálny alebo auditívny priestor, schopnosť imitovať, experimentovať, rozoberať, skladať, kombinovať, fantazírovať, komunikovať, vymýšľať niečo originálne a pod. Praktická hudobná činnosť (hra na klavíri) rozvíja všeobecné kognitívne schopnosti, schopnosť riešiť matematické operácie, no predovšetkým priestorové chápanie. Výučba matematiky však nemá vplyv na hudobné schopnosti. Zložité, na sebe nezávislé pohyby prstov na obidvoch rukách sú podmienené komunikáciou medzi obidvoma hemisférami, pretože motorická aktivita musí byť koordinovaná. Cez corpus callosum – časť mozgu, ktorá spája obidve mozgové hemisféry (pravú a ľavú) postupne prechádza väčšie množstvo nervových vlákien.

Ľavá hemisféra je logická (analytické, pojmové myslenie), vzhľadom k svojmu vzťahu k reči nazývaná ako dominantná, aktivovaná je pri vnímaní tónovej výšky (asymetria ľavostrannej spánkovej oblasti, hudobníci s absolútnym sluchom) a rytmických sekvencií.

Pravá hemisféra je syntetická (intuitívne tušíme, snívame – vytvárame obrazy, filozofické, umelecké myslenie), je aktivovaná pri spracovaní akustických, vizuálnych a taktilných informácií, alebo pri prežívaní emócií. Dominancia pravej hemisféry pri vnímaní melódie, nástrojovej farby a akordickej sadzby bola dokázaná tým, že viac úryvkov bolo určených správne, keď boli počúvané ľavým uchom – krížový prenos (vnímanie melódie prostredníctvom intervalov – analytická stratégia a vnímanie s dôrazom na melodickú linku – syntetická stratégia).

Biologická podstata tvorivej činnosti spočíva práve v spolupráci hemisfér. Každý tvorivý úkon vzniká súhrou oboch hemisfér. Stimulácia tvorivosti vedie k zvýšenej citlivosti, zapájaniu viacerých zmyslov pri vnímaní – spojenie zmyslov vyvoláva intenzívnejší zážitok, schopnosť vnímať aj detaily aj celok. Tvorivosť dáva všetkým našim prejavom a aktivitám „život“. Je určitým prekročením finitného sveta, určitým vystúpením nad všetku podmienenosť, ohraničenosť, preto harmonizuje naše vnútro. Spreádza ju radosť, hlboký pocit uspokojenia, údiv, úžas – ako ďalšie významy slova *educatio*, o ktorých sa však málo uvažuje. Tvorivý človek dokáže prežívať extrémny vo vlastnostiach. Je schopný bohatej fantázie, ale aj pragmatického realizmu, vie byť otvorený, ale aj uzavretý, je inteligentný, ale v určitých aspektoch je naivný (dieťa v nás – dôvera v život ako taký), vie byť novátorský, ale aj konzervatívny, nezávislý, ale aj prispôsobivý, kooperatívny.

Psychologické výskumy potvrdili skutočnosť, že múdrosť vyžaduje logiku, založenú na schopnosti spojiť protiklady (tzv. paradoxné, dialektické myslenie), ako prechodný stav k integratívnej komplexnosti. Múdry človek akceptuje nejednoznačné situácie, neistotu, nezakotvenosť, či otvorenosť novým okolnostiam, a práve táto otvorená sféra vedie k údivu nad všetkým. Vďaka múdrosti potom človek chápe život ako zmysluplný celok.

Veľký význam majú aj zistenia, že tradične chápaná inteligencia ako IQ prispieva k faktorom určujúcim úspech v živote len dvadsiatimi percentami, celých osemdesiat prináleží ďalším vplyvom. Ľudia s dobre vyvinutou emocionálnou inteligenciou (EI) dosiahnu v živote oveľa častejšie naplnenie a spokojnosť ako ľudia disponujúci síce vysokým IQ, ale nedostatočnou EI. Citové návyky a postoje, ktoré sú osvojované v detstve, výrazne ovplyvňujú našu EI v dospelom veku. Ide o 5 dôležitých vlastností, či schopností, ktoré je možné veľmi efektívne rozvíjať práve prostredníctvom tvorivého kontaktu s umením: 1) sebaopoznanie, porozumenie sebe a vlastnému životu, orientácia vo vlastnom prežívaní, 2) sebaovládanie, sebaregulácia, zvládanie negatívnych emócií, stresu, konfliktov, 3) prekonávanie neúspechov, sebadisciplína, sebamotivovanie, 4) empatia a akceptácia iných, ich emócií a prežívania, 5) vytváranie rôznorodých medziľudských vzťahov.

Pri kontakte s umením je veľmi dôležitá aj úloha imaginácie, ktorá predstavuje základný princíp ľudského spracovania informácií a emócií zo všetkých vnemov a životných skúseností. Imaginácia má schopnosť obrazného zovšeobecnenia, abstrakcie, ktorá ovplyvňuje prežívanie oveľa viac, ako pojmové zovšeobecnenie. Obrazné, umelecké myslenie je staršie ako pojmové. Pri aktívnej imaginácii a fantázii sa ožívujú vnú-

torné obrazy a aktivizujú hlbinné vrstvy psychiky – archetypy (pravzory existenčných situácií ľudstva, akási pamäť ľudstva). Tvorivá imaginácia uvádza archetyp do života tým, že archetypálne obrazy, ktoré dostávajú konkrétnu symbolickú podobu vstupujú do vedomia. Človek sa tak stretáva s úplne inou stránkou seba samého, dochádza tu ku kontaktu s nevedomou vrstvou psychiky, k spojeniu viditeľného s neviditeľným, hmotného s duchovným. Emócie predstavivosti vznikajú skrze porozumenie rôznych stránok reality, nahliadnutím širších vízií sveta. Imaginácia, či fantázia existujú len v spojení s emocionálnosťou, preto môžu hrať dôležitú úlohu pri kultivácii citov.

Detskú fantáziu a imagináciu (výraz imaginatívnych predstáv) je možné zviditeľniť a uchopiť práve cez tvorivé umelecké aktivity – pohybovú, hudobnú, výtvarnú expresiu, v detskej hre, či v integrovanom scénickom projekte. Vnímanie pri ktorom sa aktivizuje viacero zmyslov nadobúda zvláštnu silu, vznikajú tu nové konfigurácie vnemov a predstáv, v psychológii známe ako synestézie (napr. tzv. farebné počutie), pričom dochádza k prehĺbeniu zážitku, vnímaniu celku skutočnosti a k otvorenosti človeka voči zmyslu a tajomstvu vnímaného. Synestetické vnímanie je holistická schopnosť, aktivita, na ktorej sa zúčastňuje celý človek.

Výraznou emocionálnou skúsenosťou človeka, zážitkovým priestorom, kde sú oslovené hlbšie vrstvy psychiky a intuícia sú predovšetkým mýty a rozprávky, ktoré svojim symbolizujúcim posolstvom vyjadrujú bytostné jadro človeka. Archetypálne obrazy majú spoločný základ vo všetkých kultúrach a teda aj v jednotlivých druhoch umenia.

Umelecká výchova a aktuálne výzvy filozofie výchovy

Niektorí odborníci v oblasti pedagogických vied (Kosová, 2014) stále otvorenejšie konštatujú, že ideál plnohodnotnej osobnosti, komplexne rozvinutej vo všetkých jej dimenziách – telesnej, duševnej a duchovnej, o ktorom sa začalo hovoriť po revolúcii v 1989 roku, ktorá dokáže prekročiť hranice svojho „ega“, aby sa ďalej podieľala na tvorbe a humanizovaní sveta – (nežijeme v hotovom kozme, ale v kozmogenéze) a niesla za neho zodpovednosť, bol vytlačený obrazom človeka, ktorý vie za pomoci technológií utriediť informácie a vhodne ich využiť, aby sa uplatnil na trhu práce a prežil. Celoživotné a trvalé bolo nahradené flexibilným, príliš krátkodobým, celostná kultivácia ustúpila fragmentárnemu vzdelávaniu, ľudskosť bola obetovaná vede a technike, hodnoty boli zamenené za informácie a kompetencie. Je treba otvorene povedať, že žijeme vo fragmentarizovanom svete, kde je silná tendencia preferovať ekonomicky výhodné jednotlivosti, čo z ľudí robí manipulovateľné stádo. Reakcia na všetky jednostrannosti je dôraz na princíp celostnosti osobnosti! Chýba rozvíjanie schopnosti celostného pohľadu na svet, schopnosť dialekticky a komplementárne prepájať to, čo je na prvý pohľad protikladné a nestrácať zo zreteľa celok a zmysel všetkého. Túto schopnosť súčasná psychológia úzko prepája s múdrosťou. Všetky formy dualizmu – od filozofických: telo – duša, hmota – duch, profánne – sakrálné a pod., až po rozškatuľkovanie nášho života vedú k tomu, že určité oblasti sa dostávajú do

izolácie od ostatných – možno vzhľadom na veľkú odlišnosť, a v dôsledku toho sa naše vnútro (bytie) veľmi triešti, čo si my vôbec nemusíme uvedomovať. Preto stojíme pred centrálnou výzvou súčasnej školy – ako dosiahnuť, aby sme sa stávali celostne rozvinutými, integrovanými osobnosťami. Ide o vyváženosť kognitívnej, afektívnej, psychomotorickej, zmyslovej a intuitívnej stránky osobnosti, o prioritu vzťahovej dimenzie, rovnováhu medzi personalizáciou a socializáciou a predovšetkým o to, aby škola nestratila svoj antropologický rozmer, aby nedopustila hodnotovú prázdnotu a zabezpečila tak rovnováhu medzi poznaním a bytím.

Integratívna umelecká výchova a polyestetická koncepcia

Integratívne a polyestetické impulzy predstavujú alternatívu k hudobno-edukačným prístupom, ktoré preferujú statické, mechanisticky nastavené postupy a schémy osvojovania si hudobnej náukovosti (poučky, definície, abstraktne usporiadané poznatky a pod.). Tieto postupy na jednej strane nekorešpondujú s realitou živých javov a procesov, čím zužujú skutočný edukačný potenciál hudby, a na druhej strane predkladajú príliš abstraktné, zovšeobecnené poznatky (napr. stupnice, akordy a pod.). Pri chápaní hudby ako živého organizmu – jednoty, celku a uprednostňovaní priamej skúsenosti ako princípu, je hudobný časopriestor nedeliteľný. Atomizovanie na rôznych úrovniach, napr. segmentovanie celku na množstvo jednotlivostí (oddelenie melosu od rytmu, metra, tempa, artikulácie, farby, harmonickej funkčnosti a pod.) znamená rozkladanie hudby na v praxi neexistujúce abstrakcie.

Dotýkanie sa poznávaného cez údiv, očarenie, umožňuje preniknúť k podstate veci a objavovať hlbšie súvislosti, reflektovať celý rad možných účinkov, vznikajúcich zo stretov a vplyvov navzájom pôsobiacich činiteľov, ktoré nasvecujú problém z rôznych uhlov pohľadu. Učenie sa prostredníctvom komplexnej umeleckej skúsenosti, kde sa kognitívny princíp spája s obrazovým je predpokladom prežitia a poznania hĺbky umeleckého diela. Koordinácia a integrácia umeleckých druhov navyše pomáha oživovať citlivosť pre nadindividuálne a nadhistorické aspekty bytia. Vďaka celostnej percepcii na úrovni zmyslov, živej intuícii (archaické štruktúry mozgu, pravá hemisféra), schopnosti „vhladať“, imaginácii (skryté asociácie na pozadí celku, kde sa vytvárajú nové možnosti a pod.), rôznym vlastnostiam emocionálnej inteligencie – predovšetkým empatii, ale aj tvorivým kognitívnym procesom dochádza k vnútornej interiorizácii umeleckého zážitku. Predstavovanie a poznávanie sveta z rôznych uhlov pohľadu – kognitívne procesy, obrazy, metafory, symboly, príbehy ako kódy a šifry aj toho čo je neviditeľné a nepomenovateľné, skrytých významov a zmyslu (aj zmyslu bytia) stimuluje schopnosť nediferencovaného pohľadu na svet okolo nás a v nás (*myslenie, emocionalita, intuícia, zmyslové vnímanie*).

Mnohostranné využitie integratívnych a polyestetických aktivít ponúkajú projekty skladateľa Juraja Hatríka (1997), ktorý je v slovenskom hudobno-pedagogickom priestore veľmi výraznou osobnosťou. Hatríkova koncepcia najzásadnejšie korešpon-

duje s Orffovým Schulwerkom a Polyestetickou koncepciou Wolfganga Roschera, predovšetkým mu však ide o prepojenie zážitku z hudby s poznaním štruktúry, prostredníctvom kreatívnych činností. Integratívnym možnostiam, ktorým sa hudba veľmi dobre otvára, pripisuje Hatrík veľkú dôležitosť, pretože integráciou aktivít sa v hudobno-pedagogickom procese dosahuje vysoká zážitkovosť, čo vedie k precíteniu univerzálneho celku. Zdôrazňuje tiež, že na synkretickej úrovni detí v materskej škole a na prvom stupni základnej školy z psychologického hľadiska nemá zmysel klásť pevné deliace čiary medzi jednotlivé aktivity. V tomto vekovom období je naopak dôležité, aby sa všetky psychické funkcie vyvíjali rovnomerne a tomu môže napomáhať práve prelínanie jednotlivých druhov aktivít. Za najúčinnější prostriedok, ktorý odhaľuje súvislosti a vzťahy medzi tým, čo je pri kontakte s hudbou prežívané, a tým ako sa o tom pod vedením pedagóga racionálne uvažuje, autor považuje metaforické myslenie. Hatrík s metaforou pracuje pomocou slova a jeho významu, predstavy, pohybu, vizuálneho stvárnenia a dramatickej akcie. Jeho chápanie hudobného divadla je hudobno-scénické stvárnenie hudobnej štruktúry, výrazových prostriedkov a obsahu hudobného diela. Výtvarná, pohybová a dramatická zložka zmysluplne dotvárajú celok.

Didaktické postupy a zásady tvorivej a efektívnej práce s umeleckou matériou v slovenskom pedagogickom priestore precízne rozpracovala T. Pirníková (2005), ktorá vo svojej monografii *Sny-Projekty-Dozrievanie...Hudobný workshop ako priestor pre integráciu* priblížila zásadné princípy projektového vyučovania.

Hudobný workshop – priestor pre tvorbu umelecko-výchovných celkov

Spracovaním problematiky hudobného workshopu T. Pirníková obohatila súčasnú hudobnú didaktiku a metodiku o nesmierne cenné impulzy pre tvorbu didaktických riešení umelecko-výchovných celkov. Ide o pedagogický postoj autentického prístupu k dielu, ktorý podnecuje vnímanie a reflektovanie sveta ako celku a pracuje s priamou a živou skúsenosťou s hudobným tvarom, štruktúrou, myšlienkou, posolstvom. V pohľade na hudbu a jej štruktúru, v ktorej sa prejavuje dialektika a dynamika „časť – celok“ Pirníková navrhuje uprednostňovať tvar ako jednotu medzi vytvoreným a vnímaným, medzi štruktúrou a fenoménmi. Vychádza z premisy, že prácu so živou hudbou reprezentuje narábanie s celkami, odkrývanie a objavovanie množstva súvislostí a úrovní oproti neživým, vypreparovaným, v praxi neexistujúcim abstrakciám. Tvarotvorné a výrazotvorné prostriedky sú v tejto perspektíve dve strany toho istého celku, ako východiska hermeneutického výkladu a interpretácie.

Workshop podľa Pirníkovej poskytuje prvé základy pre integratívne procesy, pretože tu dochádza k dešifracii komponentov a zložiek pôvodne jednotného celku. V perspektíve workshopových aktivít, zameraných na živý celok sa aktivizuje a trénuje schopnosť psychosemiotickej transformácie, odstupňovaného zapojenia jednotlivých úrovní psychiky do dekodovania posolstva hudobného diela. Variabilita a roz-

manitosť vnútorných predpokladov a osobnej skúsenosti by mohla byť vyrovnávaná metaforizáciou.

Na jednej strane je teda v hre uprednostňovanie hľadania, improvizácie, spontánnosti, na strane druhej ide zároveň o pestovanie myslenia, inteligencie, pamäte, predstavivosti, hodnotových postojov atď. Nositeľom pozitívnych didaktických momentov je afektívny náboj, ktorý je asi najvýznamnejšou zložkou integrácie racionálneho s intuitívnym. Postupné vymedzovanie základných pojmov, zručností, návykov, budovanie kontroly jednotlivých parametrov sa upevňuje aj synteticky a viaže sa na širokospektrálnu multimediálnu bázu. Porušením materializovanej podoby celku sa poruší to, čo je „živé“ a stráca sa šanca preniknúť k ďalším, hlbším celkom.

Pirníková (2005) filozofiu prenikania k jednotlivým vrstvám celkovo zasadzuje do perspektívy modelu človeka a poznania V. Frankla (1997), definovaného tromi úrovňami – biologickej, psychologickej a duchovnej. Chápe ho ako možné metodologické východisko pre zmysluplnú interpretáciu diela v priestore hudobných workshopov. Aj z nášho pohľadu je pre integratívnu umeleckú pedagogiku a tvorbu hudobno-scénických celkov veľmi dôležitá a odkrývajúca jej efektívnosť Franklova koncepcia zmyslu a jeho pohľad na percepciu, podľa ktorého sa človek snaží nielen vnímať svoje životné prostredie, interpretovať a organizovať elementy podnetov do zmysluplných celkov, ale snaží sa nájsť výklad, ktorý mu ukazuje seba samého s určitým cieľom, ktorý má byť splnený, aby bol tvar naplnený. Tvarový psychológovia považujú túto organizačnú tendenciu za vrozenú vlastnosť duševna. Tvarové zákony organizácie tak predstavujú vrozenú snahu o vytváranie zmysluplných, jednotných tvarov zo všetkých zložiek skúsenosti. Frankl zdôrazňuje schopnosť človeka vnímať a nachádzať zmysel navyše aj v tom, čo môže byť. Primárnu tendenciu po perceptuálnej organizácii Frankl pokračuje k snahe o organizáciu skúsenosti v existenciálne významnom zmysle. Vôľa k zmyslu je tak v súlade s tvarovou psychológiou a teóriou motivácie väčšiny teórií osobnosti.

Didaktizácia hudobného diela by teda mala začínať vytváraním či modelovaním zážitkového priestoru, emocionálnou skúsenosťou prostredníctvom dotyku s hlbšími vrstvami psychiky, kde by sa spontánne a intuitívne stalo atribútom prvotnej komunikácie, prvého dotyku s dielom. Je preto potrebné predlžovať a oživovať procesy vnímania, smerovať k schopnosti nediferencovaného nazerania na svet. Estetická skúsenosť dieťaťa je globalizujúca, prevažuje v nej synkretické vnímanie, podnety sú sprevádzané pravohemisférovými procesmi, kde kľúčovú úlohu zohrávajú mechanizmy imaginácie, fantázie, synestetické vnímanie. Integratívna umelecká pedagogika má v tomto kontexte nespočetné možnosti. Je to určitá výzva pre možnosti skvalitnenia prípravy budúcich učiteľov a rozšírenie ich pedagogických a didaktických kompetencií o schopnosť myslenia a konania v interdisciplinárnych súvislostiach, o poznatky z psychológie vnímania, umeleckého zážitku, hudobnej estetiky, filozofie dejín ľudskej kultúry, mediálnej kultúry, etnopedagogiky, arteterapie či muzikoterapie atď.

Záver

Vyššie uvedené súvislosti poukazujú na skutočnosť, že zmysel umeleckej výchovy nechápeme len ako nástroj rozvíjania kreativity v tradičnom úzkom chápaní. Nadväzujúc na roscherovské chápanie polyestetickéj výchovy ako teórie, ktorej filozofia sa nezastavuje pri otázkach zmyslového vnímania, ale sústreďuje sa na otázky významu a zmyslu, sme chceli poukázať na dôležitosť kontaktu s archetypálnymi obrazmi, štruktúrami mýtu – na ich oživovanie a aktualizáciu a na stimuláciu symbolizačných procesov v umelecko-pedagogickom edukačnom prostredí. Umelecká výchova by z nášho pohľadu mohla pomáhať človeku zvyšovať vnímavosť a citlivosť pre symbolické obrazy a rozvíjať jeho schopnosť prežívať, chápať a tvoriť symboly, čím by stimulovala rozvoj všetkých psychických funkcií (myslenie, cítenie, zmyslové vnímanie, intuícia), no predovšetkým intuície, bez ktorej myslenie ustrnie na úrovni verbálneho myslenia, odtrhnutého od skutočnosti a vytratí sa schopnosť vnímať a vidieť analógie a súvislosti.

Snaha obmedziť životné prejavy len na to, čo je racionálne a vôľou kontrolovateľné má za následok ochromenie prirodzených inštinktov ľudskej duše, prehĺbenie priestoru medzi vedomými a nevedomými zložkami. Citlivý, tvorivý a premyslený vzťah k silám nevedomia, z ktorého sa rodí svet hodnôt a je tiež hlbokým zdrojom ľudskej tvorivosti, súvisí aj so zdravým individuálnym vývinom človeka. V rámci Jungovho individuálneho procesu môže ignorovanie týchto obrazov existenciálnej potreby viesť k psychickým až neurotickým problémom. Súčasťou tohto procesu je objavenie jedinečnosti človeka, prijatie samého seba, spoznávanie všetkých stránok svojej osobnosti a nadviazanie kontaktu s nimi.

Pre efektívnu prácu s umeleckým obrazom je preto dôležité, aby sa komplexy, ktoré majú podobu archetypov príliš nevzdialili od žitej časti ľudskej psychiky. Ak sa zmysel pre symbolické významy nerozvíja, redukuje sa u človeka chápanie skutočnosti na pragmatický, účelovo zameraný stav poznania, bez ochoty akceptovať skutočnosť, ktorá nie je zmerateľná, štatisticky overiteľná a pod. Život sa ohraničuje na fakty, vďaka čomu človek trpí nedostatkom zmyslu. Novoveké vzdialenie sa od poetiky a logiky symbolického myslenia vedie k neschopnosti odkrývať vnútorný zmysel a význam vecí, porozumieť ako odkazujú za seba na hodnoty, dospieť k tajomstvu sveta.

BIBLIOGRAFIE

Monografie a vysokoškolské učebnice

- FRANĚK M. (2007), *Hudební psychologie*, Praha: Karolinum.
FRANKL V.E. (1997), *Vůle ke smyslu*, Brno: Cesta.
HATRÍK J. (1997), *Drahokam budby*, Nitra: UKF.
PELIKÁN J. (2007), *Hledání těžiště výchovy*, Praha: Karolinum.
PIRNÍKOVÁ T. (2005), *Sny-Projekty-Dozrievanie... Hudobný workshop ako priestor pre integráciu*, Prešov: Súzvuk.
SLÁVIKOVÁ Z. (2008), *Integratívna umelecká pedagogika*, Prešov: PF PU.

Príspevky v nekonferenčných a konferenčných zborníkoch

KOSOVÁ B. (2014), *Humanizačné trendy v súčasnej edukačnej teórii a praxi – individualizmus alebo náprava vecí ľudských?*, [v:] *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove*, Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 21–35.

Zuzana Sláviková, doc. PaedDr. PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
e-mail: zuzana.slavikova@unipo.sk

JÁN KANCÍR

Súčasnosť a perspektívy učebníc geografie miestneho regiónu

PRESENT AND PERSPECTIVE OF GEOGRAPHY TEXTBOOKS
OF THE LOCAL REGION

Summary

The importance of regional education as a multidisciplinary and multi-dimensionally field of education in the past two decennia increases significantly. Efforts to preserve their own identity galvanize increase with the increasing pressure from the worldwide globalization process. The article is an example of regional efforts to improve education in the form of regional education textbooks, worksheets and methodological manuals. The textbook is prepared for Micro Region Torysa. These objects were made as part of the project „Education in your hands”, funded by the EU and implemented in the years 2014/2015 at the Gymnasium in Lipany.

Keywords: geography, a local region, local education, local region textbooks, mikroregion Horná Torysa

Súčasná spoločnosť je charakterizovaná dynamickými zmenami vo viacerých oblastiach. Celosvetový proces globalizácie, hlavne v ostatnom decéniu, aktivizuje isté kompenzačné snahy, ktoré smerujú k intenzívnemu vnímaniu a akceptovaniu *génia loci* – jedinečnosti, atmosféry, ducha miesta, oblasti, tak ako ho ľudia prežívajú. Proces globalizácie je poznačený odcudzením sa od národných hodnôt, ktoré sú pre nich vlastné a špecifické. Vnímajúc pozitívna i negatívna globalizačným vplyvom je potrebné, aby si každý národ zachoval svoje charakteristické znaky. Snahou nás všetkých by mala byť ochrana a udržiavanie jedinečného kultúrneho a prírodného dedičstva.

Pre obdobie postmodernity je charakteristická fragmentácia spoločnosti na široké spektrum subkultúr, rozpad tradičných hodnôt a istôt, identifikačných prvkov akými boli susedstvo, farnosť, pouličný obchod či pohostinstvo a prienik „cudzích” prvkov do lokalít (imigrácia v dôsledku suburbanizácie či druhého bývania, veľké investičné zámery – najmä zahraničné investície, typické globalizačné vplyvy, ale aj meniaci sa sociálna stratifikácia) narúšajú pôvodnú identitu, prejavujúcu sa v charakteristických prvkoch v mnohých oblastiach od spôsobu života, postojov, noriem správania a hodnôt cez postoje voči „prišielcom” a sociálnym zmenám až po oblasť viditeľnej kultúry či zmeny v zamestnanosti, volebných preferenciách a demografickom správaní (Kasala, 2006).

Euroobčan, svetoobčan verzus človek s národnou a národnostnou, etnickou, náboženskou, kultúrnou, jazykovou identitou? Regionálna výchova (ďalej aj RV) hľadá v kultúrnej identite možnosti sebareprezentácie a snaží sa o jej upevnenie. RV v tomto zmysle vystupuje ako významný prvok kreovania miestneho, regionálneho vedomia. V našom školskom systéme kurikulárny rámec regionálnej výchovy významne korešponduje s obsahom vzdelávania vlastivedy a regionálnej geografie Slovenska. V edukačnej praxi zohrávajú učitelia vlastivedy a geografie na všetkých stupňoch a typoch škôl veľmi významnú úlohu personálneho zabezpečenia RV.

Štátny vzdelávací program regionálnu výchovu charakterizuje a odporúča ako prierezovú tému, teda ako multidisciplinárnu a multidimenzionálnu oblasť poznávania a kreovania ľudskej osobnosti. Spoločným menovateľom permanentných reforiem školských sústav je snaha o zefektívnenie výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. V každej dobe sa žiada, aby škola čo najlepšie pripravila svojich absolventov pre reálny život.

Miesto, obec, oblasť tvoria miestnu krajinu, miestny región. Tento priestor je objektom i prostriedkom regionálnej výchovy. Regionálna výchova sprostredkúva identifikáciu sa s hodnotami prostredia, formuje schopnosť sebarealizácie v tomto prostredí a pozdvihuje úroveň hlbších ľudských hodnôt. Ciele regionálnej výchovy sú najčastejšie spájané s cestou, ktorá prechádza od poznania krajiny, histórie a kultúry vlastnej obce, okresu, kraja a štátu k pestovaniu národného vedomia a vlastenectva.

Regionálna výchova vychádza z tradícií ľudovej kultúry obce a blízkeho regiónu. Je významným prostriedkom formovania osobnosti žiaka z aspektu poznávania tradičných kultúrnych a historických hodnôt. Učenie v rámci regionálnej výchovy je založené na presvedčení, že edukácia v kontakte s prostredím je najlepším zdrojom socializácie a osobnej identifikácie žiaka. Regionálna výchova nám ponúka možnosti kognitívneho rozvoja, podnety na emocionálny rozvoj, formovanie názorov a je východiskom poznávania aj vzdialenejších oblastí v časovo-priestorovej dimenzii.

V rámci projektu „Vzdelanie vo vašich rukách“, financovaného Európskou úniou v rokoch 2014/2015 vznikla jedna z prvých učebníc regionálnej výchovy na Slovensku: J. Kancír, J. Sobota (2015). *Učebnica regionálnej výchovy mikroregiónu Horná Torysa*.

Publikácia vznikla na základe internej potreby vyučovania voliteľného predmetu Regionálna výchova v 3. ročníku Gymnázia v Lipanoch, ale aj iných škôl regiónu, ktoré realizujú prierezovú tému štátneho vzdelávacieho programu: Regionálna výchova a ľudové tradície. Cieľom je poskytnúť edukačný materiál, ktorý prispeje k obohateniu informačných zdrojov tak pre využitie v pedagogickej praxi ako aj pre širšiu verejnú komunitu regiónu Horná Torysa.

Koncepcia učebnice vychádza z komplexnej geografickej charakteristiky regiónu (Hettnerová schéma), ktorá je doplnená o špecifiká minulosti i súčasnosti miestneho regiónu:

- charakteristika jednotlivých obcí,
- osobnosti regiónu,
- folklór a kultúra,

- zariadenia služieb pre cestovný ruch a turistiku,
- národnohistorické pamiatky regiónu,
- zvyky, tradície a povesti,
- chránené územia a objekty.

Snahou autorov bolo vytvoriť edukačný materiál, ktorý by prispel k informovanosti o predmetnom regióne, poukázal na jeho špecifiká a zároveň poslúžil ako učebný materiál pre vyučovanie geografie (vlastivedy) miestneho regiónu, regionálnej výchovy ako samostatného predmetu i ako prierezovej témy.

Učebnica je výslednicou poznania a poznávania, individuálneho i kolektívneho úsilia o komplexný pohľad na región Hornej Torysy.

V prvej časti sa venuje prírodným podmienkam (fyzickogeografická charakteristika). Nasleduje charakteristika obyvateľstva a jeho aktivít (socioekonomická sféra). Posledná časť je venovaná osobnostiam, pamiatkam, ľudovej kultúre.

Každá kapitola učebnice obsahuje otázky, text, obrázky, úlohy námety, pomocnú literatúru a šarišsko-slovenský slovník. Nachádzajú sa tu aj mapy, schémy, fotodokumentačný a štatistický materiál.

Pre edukačné účely sú k učebnici vydané pracovné listy (celkovo 10 PL) a pre vyučujúcich aj metodická príručka (v rozsahu cca 50 strán).

Hoci je učebnica písaná najmä pre študentov strednej školy, sme presvedčení, že svoje využitie si nájde aj na základných školách. Učebnica je opatrená pôvodnými symbolmi:



- k danej téme má autor prezentáciu,



- označuje úlohu, ktorá má viac riešení (divergentná úloha),



- označuje pokyn k návšteve danej lokality,



- naznačuje aktivitu fotenia a vytvorenia portfólia k príslušnej téme,



- poukazuje na literatúru, ktorá môže rozšíriť poznatky,



- symbol pre aplikáciu Google earth a jej využitie pri riešení úlohy,



– práca s mapou,



– symbol pre otázku „Kto?“

– červený text naznačuje – zaujímavosť,

– hnedý text básničku autora, alebo žiaka naznačeného iniciálami,



– symbol pri úlohách.

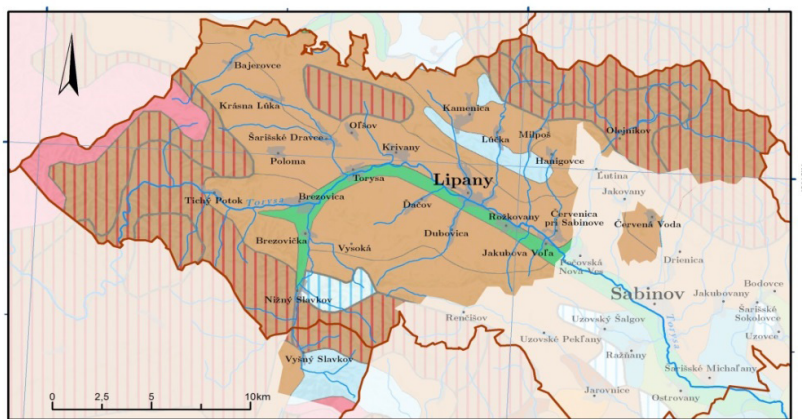


Okrem popisu obsahovej štruktúry textovej časti učebnice uvedieme aj niekoľko príkladov neverbálnych zložiek učebnice – napr.:

Mapy

Pôdne typy












Hornotoryský región

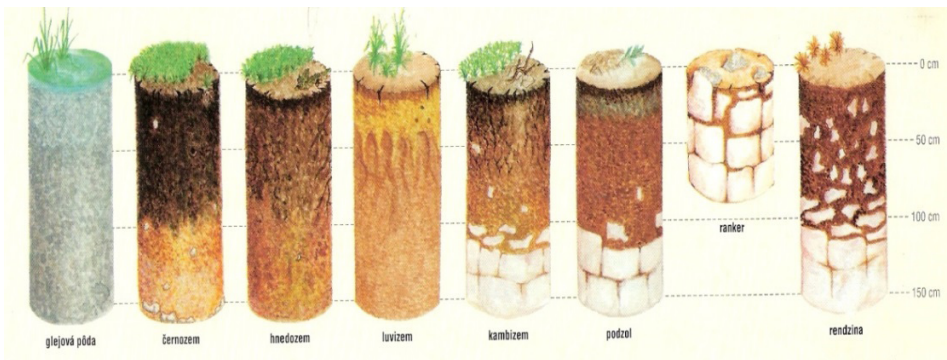


20°40'E

21°0'E

Pôdne typy - legenda

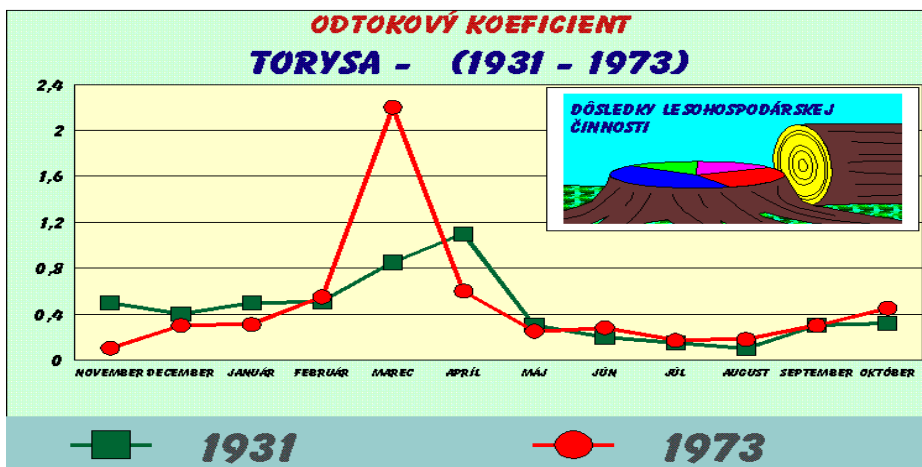
	fluvizeme kultúrenné		potok
	rendziny a kambizeme rendzinové		tok Torysy
	pararendziny kambizemné a kambizeme rendzinové		hranice okresov
	kambizeme prevažne nasýtené		obec
	kambizeme kyslé až výrazne kyslé (oligobázické)		nesúvislá sídelná zástavba
	podzoly kambizemné		

Schematické zobrazenia*Fotodokumentácia*

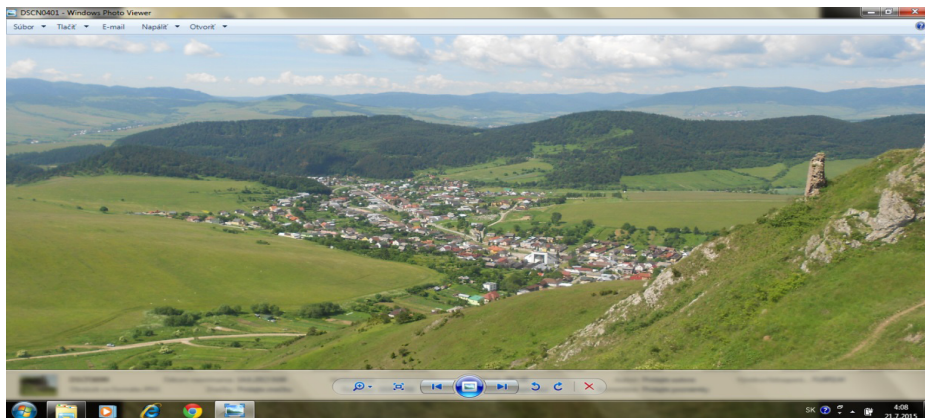
Plány obcí



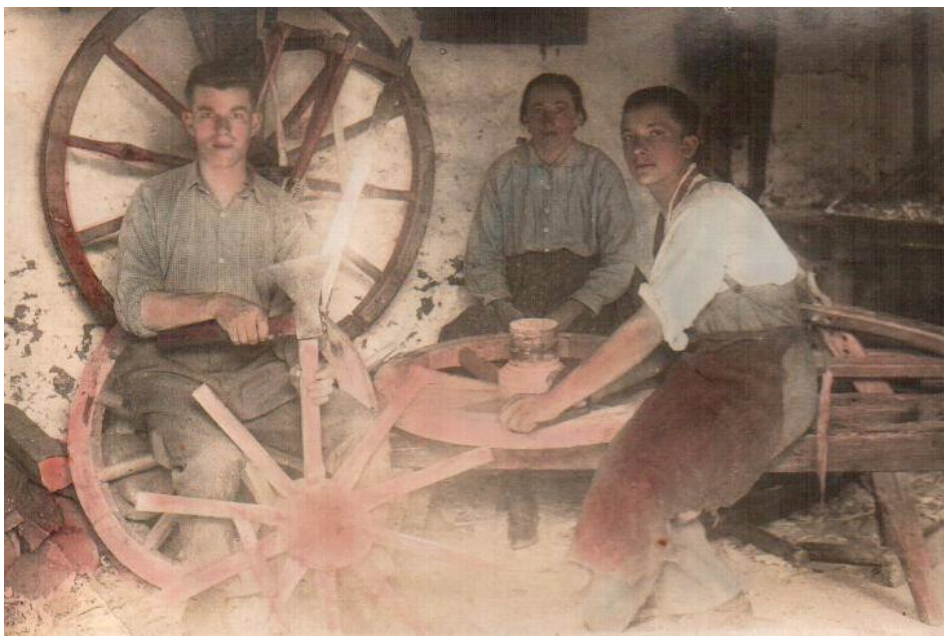
Grafy a diagramy



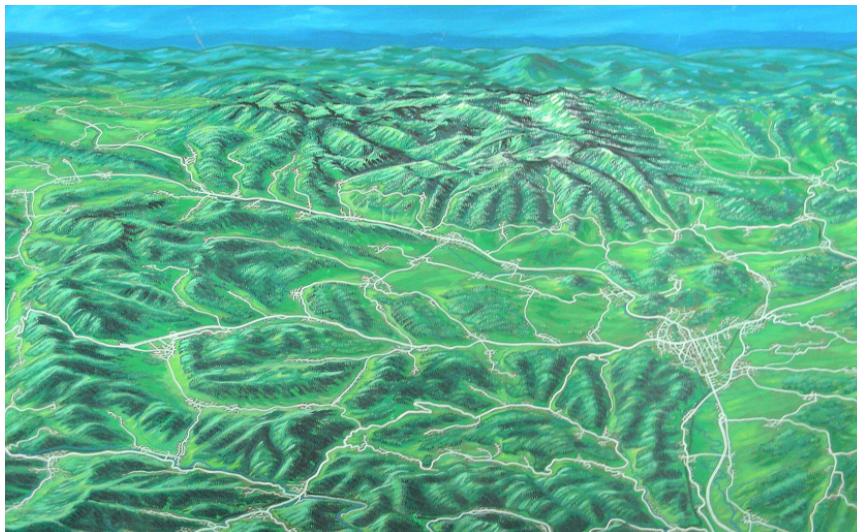
Letecké snímky



Historické fotky



3D mapy



Veríme, že táto publikácia prinesie svoje ovocie a že prispeje k obohateniu poznania jej čitateľov, zvýšeniu regionálneho povedomia a hrdosti, prinesie potešenie a bude motiváciou pre prácu v prospech komunity miestneho regiónu.

BIBLIOGRAFIE

Príspevky v nekonferenčných a konferenčných zborníkoch

KANCÍR J. (1997), *Miestny región v učebných osnovách a učebniciach geografie*, [v:] *Krajina východného Slovenska v odborných a vedeckých prácach*, Prešov: PdF UPJŠ a MC, s. 313–317.

KANCÍR J. (2007), *Miesto regionálnej výchovy vo vyučovaní geografie a vlastivedy*, [v:] *Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodovedných predmetov*, Bratislava: PrF UK v Bratislave, s. 147–150.

KANCÍR J. (2009), *Regionálna výchova v procese kurikulárnej transformácie*, [v:] *Príprava učiteľov v procese školských reforiem. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie*, Prešov: PF PU, s. 614–619.

Príspevky v časopisoch a vo vestníkoch

KANCÍR J. (2011), *Environmentálna a regionálna výchova v kontexte kurikulárnej transformácie*, „Geografia Cassoviensis” Roč. 5, č. 1, s. 37–41.

KASALA K. (2006), *Meniaca sa identita miesta: metodika výskumu*, „Geografická revue” Roč. 2, č. 2, s. 709–723.

Ján Kancír, doc. PaedDr., PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
e-mail: jan.kancir@unipo.sk

Patologia w edukacji. Wybrane aspekty

PATHOLOGY IN EDUCATION. SELECTED ASPECTS

Summary

What the pathology is? Whatmore, what is the pathology like in education? These kinds of questions may seem to be a seditious oxymoron. Learning zone should be flawless. Unfortunately, as it is commonly known, any time when so called human factor appears, it is almost impossible to avoid making mistakes and disfunctions. The main aim of the article is the explication of the essence of the problem; tendencies and etiology of various signs of pathology in modern school and attempt of indicating the efficient remedy to them.

Keywords: pathology in education, intelligence, emotional intelligence, syndrome of inappropriate school achievement

Patologia ujmowana i rozważana w różnych aspektach konstituuje szerokie spektrum problemowe, dotyczące dziejów ludzkości od wieków. Jest ono komplementarnie związane z rozwojem społecznym (Migała, 2011, s. 7). Współcześnie można zauważyć, że katalog zjawisk określanych jako dysfunkcyjne znacznie i dynamicznie poszerza się. Coraz więcej wszelkiego rodzaju fenomenów desygnuje się mianem patologicznych. Celem zobrazowania warto przytoczyć określenia, które wpisały się w używany powszechnie język, np. wszelkiego rodzaju uzależnienia, w tym szczególnie te dotyczące nowych technologii czy portali społecznościowych.

Prawidłowość ta odciska wyraźne piętno także na dziedzinie tak ważkiej, jak edukacja. Z niepokojem można zauważyć, że zaburzenia w stosunkach interpersonalnych, patologia instytucji oraz systemu nie tylko implikuje, ale także podtrzymuje, a niejednokrotnie i podsycia nieprawidłowe reakcje jednostek funkcjonujących w scharakteryzowanych warunkach.

Celem niniejszego opracowania będzie eksplikacja istoty, tendencji oraz etiologii wybranych przejawów patologii we współczesnej szkole oraz próba wskazania skutecznego remedium na palące bóle obecny systemu.

Definicja patologii

Na wstępie rozważań warto pochylić się nad terminologicznym doprecyzowaniem głównego pojęcia. Początkowo było ono stosowane w medycynie, co uzasadnia etymologia (grec. *pathos* – cierpienie; *logos* – nauka), a dopiero w XIX w. zaczęto je

asymilować do nauk społecznych (Migała, 2011). Od tamtego czasu ułożono wiele definicji (Migała 2011, s. 7–9). Zazwyczaj są one komplementarne względem siebie. Wyłania się z nich jednak dualistyczny charakter omawianego zagadnienia. Bowiem z jednej strony, patologia to nauka o zjawiskach dysfunkcyjnych obejmująca etiologię, symptomatologię i profilaktykę. Z drugiej zaś, jest to zespół zjawisk szkodliwych w sensie indywidualnym lub kolektywnym, mający określoną genezę, zasięg społeczny i pejoratywne skutki (Nowak, 2008, s. 11).

W artykule zostanie przyjęte określenie Andrzeja Gaberlego, według którego zachowanie patologiczne cechuje destrukcyjny wpływ na środowisko społeczne lub jego poszczególne elementy oraz niezgodność z normami akceptowanymi w danym kręgu kulturowym (Gaberle, 1993, s. 18). Dominantą przywołanej definicji jest społeczna negatywna klasyfikacja oraz będąca jej konsekwencją – dezaprobata. Patologia i jej zakres nie wyznaczają zatem odrębnej dziedziny naukowej, lecz stanowią eklektyczny zbiór problemów, wynikających z dewiacji społecznych, zakłócających funkcjonowanie tychże systemów oraz powodujących cierpienia jednostek i całych grup¹.

Tym samym patologię dotyczącą obszaru edukacyjnego należy uznać za społeczną. Z całą pewnością jest to pejoratywne zjawisko ponadjednostkowe spełniające jednocześnie kilka warunków. Po pierwsze – następuje naruszenie norm ogólnych. Dalej, destruktywność następujących zjawisk mierzona jest skalą potępienia społecznego. Co więcej, z tak ewoluującej sytuacji wyłania się imperatyw działań profilaktycznych oraz kontrofensywy.

Etiologia patologii w szkolnictwie

Wielorakie badania z zakresu psychologii rozwojowej dostarczają argumentów akcentujących niekwestionowany wpływ środowiska na proces wychowania i kształtowania jednostek dojrzałych. Liczne badania empiryczne wykazują, że środowiska w jakikolwiek sposób wypaczone, nie zaspokajają podstawowych potrzeb dziecka, wystawiając je na działanie negatywnych wzorców postępowania lub stawiając zbyt wysokie, a tym samym deprymujące wymagania. Udział w rozwoju psychospołecznym odgrywają trzy główne zbiorowości: domowa, szkolna oraz rówieśnicza. Zgodnie z celami prowadzonej analizy, dyskurs ograniczony zostanie tylko do czynnika szkolnego.

Szkoła jest obok rodziny głównym faktorem kształtowania osobowości. Jest to otoczenie, które zapoznaje małego adepta z pracą i odpowiedzialnością, wprowadzając go jednocześnie w dynamiczne stosunki interpersonalne. Jedno z sztandarowych zadań szkoły polega na mądrym towarzyszeniu w wieloaspektowo pojmowanym dojrzewaniu, mającym prowadzić ku osobowości spójnej, zdolnej do świadomego i odpowiedzialnego partycypowania w życiu grupy społecznej przez zaangażowanie, przyczyniające się wydatnie do jej ekspansji i progresu. Sytuacja dziecka na terenie

¹ Podobna w swym znaczeniu jest definicja A. Podgóreckiego, por. (Podgórecki, s. 3).

szkoły, jego powodzenia i niepowodzenia, naturalnie wpisane w realizację obowiązków uczniowskich, jego pozycja w całej społeczności oraz kontakty z rówieśnikami wywierają wpływ na proces uspołeczniania w danym okresie rozwojowym oraz w dużym stopniu rzutują na jego późniejszy start w świat dorosłych (Migała, 2011, s. 15).

Niestety, korzystając z nomenklatury H. Spionek, należy stwierdzić, że środowisko szkolne może być pierwotną przyczyną zaburzeń. W grupie czynników patogennych wymienić można: nieprawidłowe warunki życia szkolnego, czyli przeludnienie klas oraz nieodpowiednie warunki lokalowe czy socjalne. W kontekście prowadzonych rozważań, omawiając spektrum źródeł dysfunkcjonalności szkoły, najbardziej relevantnym wydaje się jednak nieadekwatny do możliwości dziecka system wymagań oraz niedopasowany sposób ich realizacji (Migała, 2011, s. 15–16).

Warto przy tym zwrócić uwagę na przyczynę takiego stanu rzeczy. Współczesna szkoła uległa pewnego rodzaju stagnacji i skostnieniu. Uwaga pedagogów koncentruje się bowiem na poziomie IQ² uczniów, które definiowane jest jako wiek umysłowy, określany na podstawie zdolności do operacji intelektualnych, prawie wyłącznie werbalno-logicznych. Obraz wychowanka kształtowany tylko w oparciu o jego umiejętności w obszarze operacji językowo-logicznych jest redukcjonistyczny, a tym samym niepełny i mocno zubożony. Co więcej, jawi się skrajnie ekskluzywistyczny, wykluczając jednostki utalentowane inaczej niż tylko lingwistycznie czy logicznie.

W poszukiwaniu panaceum – inteligencja wieloraka

Panaceum na wspomnianą dysfunkcję w polskim systemie wydaje się być teoria inteligencji wielorakich stworzona i propagowana przez H. Gardnera. Koncepcja ta zakłada, że inteligencja nie stanowi monolitycznej i deskryptywnej właściwości, zogniskowanej na możliwościach człowieka w zakresie aktywności intelektualnej, ale istnieje kilka, tj. osiem jej rodzajów: językowa, matematyczno-logiczna, ruchowa, wizualno-przestrzenna, muzyczna, przyrodnicza, egzystencjalna oraz inter- i intrapersonalna. Co więcej, autor omawianej perspektywy podkreśla, że inteligencja jest nie tylko wielopłaszczyznowa, ale przede wszystkim dynamiczna i wykracza daleko poza umiejętności lingwistyczno-logiczne, które tradycyjnie testujemy i oceniamy w procesie dydaktycznym (Gardner, s. 1–3).

Kompetencje językowe i logiczne to tylko dwa typy inteligencji. Jej spektrum okazuje się o wiele bogatsze, implikując tym samym potrzebę zmiany systemu oceniania, który w obecnym kształcie spycha na margines jednostki uzdolnione plastycznie, muzycznie, przyrodniczo oraz te o wysokich kompetencjach społecznych czy emocjonalnych. Z niepokojem należy stwierdzić, że w obecnym, skoncentrowanym na testach

² Pojęcie inteligencji jest niejednoznaczne. Wśród uczonych zajmujących się ową problematyką brak jednomyślności, a ich stanowiska są tak rozbieżne, że nie wypracowano takiego rozumienia pojęcia, co do którego panowałaby duża zgodność, por. (Strelau, 1997, s. 15–23).

zewnątrznych systemie, nie ma miejsca dla tych, którzy w aspekcie językowo-logicznym niedomagają. Taki stan rzeczy charakteryzują głębokie reperkusje. Uczniowie, u których dominują inne typy inteligencji, narażeni być mogą na spadek poczucia własnej wartości, spowodowany powtarzającymi się niepowodzeniami. Innym realnym zagrożeniem może stać się niechęć do szkoły, wysiłku intelektualnego, zanik pasji poznawczej, a w skrajnych przypadkach przedwczesne zaprzestanie nauki i opuszczenie systemu edukacji.

W poszukiwaniu środków zaradczych na rozumiane w ten sposób dysfunkcje w polskiej edukacji, poza orientacją gardnerowską, słuszną wydaje się być propagowana przez D. Golemana teoria inteligencji emocjonalnej. Jak zauważa jej twórca, receptą na dolegliwości publiczne powinno być poświęcenie większej uwagi emocjonalnym i społecznym kompetencjom dzieci i młodzieży oraz świadome i zintensyfikowane kształcenie ich w tych obszarach.

Przekonanie to zdaje się być poważnym wyzwaniem dla naszego systemu edukacyjnego, w którym, jak już wcześniej zauważono, powszechnie przyjmuje się wąską definicję inteligencji, konkludując, że jej iloraz jest czymś genetycznie określonym i zdeterminowanym. Ponadto, twierdzi się, że doświadczenie życiowe niczego nie może w nim zmienić (Goleman, 1997, s. 9–15). Tym samym genotypowi przypisuje się funkcję determinanty absolutnej, lekceważąc i dewaluując znaczenie i funkcję fenotypu. Tego rodzaju argumentacja ignoruje istotne pytanie o możliwość takiego stymulowania w procesie rozwoju, aby jego podmiot świadomie dążył do życia pełnego, harmonijnego, zrównoważonego oraz zintegrowanego.

Ponadto, dość powszechne w środowiskach nauczających są sytuacje, w których jednostki o wysokim ilorazie inteligencji nie osiągają oczekiwanych od nich rezultatów, a osoby o przeciętnych wynikach, realizują zadania i wyznaczone im cele nadspodziewanie dobrze. W tym kontekście coraz częściej dyskutuje się na temat fenomenu określanego mianem syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych, który dotyczyć może ok. 50% populacji dzieci zdolnych. Nie wszystkie dzieci z ponadprzeciętnymi możliwościami wykorzystują je w pełni. Wiele z nich ponosi fiasko w dziedzinach, w których mogłyby odnosić sukcesy.

Na podstawie praktyki pedagogicznej oraz wyników badań naukowych można zauważyć, że wśród uczniów zdolnych pojawia się problem niepowodzeń szkolnych. Wysoki poziom inteligencji psychometrycznej i uzdolnień specjalnych nie jest gwarantem wybitnych wyników. Uczniowie utalentowani często nie wykorzystują w pełni potencjału swoich zdolności, ucząc się znacznie poniżej swoich predyspozycji (Dyrda, s. 1–2).

Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest ich niedojrzałość emocjonalna. Prowadzi ona do pojawienia się przejawów negatywnych zachowań. Wśród nich wyróżnić można: niecierpliwość i brak tolerancji, upór, cynizm, nieuściępliwość, hałaśliwość i pretensjonalność, kłótniwość, niechęć do współpracy i współuczestnictwa, egocentryzm i nadmierną energię oraz obojętność na zasady dobrego wychowania (Dyrda, s. 5).

Pośród osób zmagających się z omawianym syndromem, wiele odznacza się agresją oraz tendencją do wycofywania się. Uczniowie agresywni jawnie demonstrują swoją wybuchowość, gwałtowność i skłonność do zachowań konfliktowych. Są oni często znudzeni, niezainteresowani i niezaangażowani.

Wszystkie wskazane dysfunkcje wśród dzieci i młodzieży z syndromem nieadekwatnych osiągnięć szkolnych mają proveniencję emocjonalną. Tym samym wyznaczyć ona powinna nowe obszary nie tylko badawcze, ale i dydaktyczno-wychowawcze, które zogniskować należy na atutach i zaletach jednostek ponadprzeciętnych. Ich pa-noptikum jest bowiem imponujące.

W strukturze osobowości wychowanków zmagających się z omawianym syndromem należy wskazać introwersję, wrażliwość i pobudliwość emocjonalną. Wynika z nich predylekcja do poszukiwania samotności oraz podejmowania pracy w izolacji. W sytuacjach społecznych przejawiają oni zdolności przywódcze, skłonność do dominacji i autonomii, jak również wysokie poczucie odpowiedzialności za siebie i innych. Uczniowie o wybitnych możliwościach są na ogół pewni siebie, charakteryzują się wysoką i adekwatną samooceną, lecz także są wobec siebie krytyczni (Pilecka, Rudkowska, Wrona, 1998, s. 353). Umiejętność uzdolnionych dzieci do zgodnej ze stanem faktycznym wiary we własne zdolności i pozytywna samoocena powinna sprzyjać przyjmowaniu przez te jednostki takiego podejścia do rozwiązania problemów, którego zwieńczeniem będzie sukces (Lewis, 1988, s. 39). Dzieci, które oceniają siebie negatywnie, podchodzą do wyzwań w sposób, który wielokrotnie uniemożliwia znalezienie prawidłowej i kreatywnej odpowiedzi. Jak twierdzi D. Lewis, różnica w postrzeganiu siebie jest jedną z najbardziej istotnych różnic pomiędzy jednostkami uzdolnionymi i przeciętymi (Lewis, 1988, s. 39). Z wielu badań wynika, że obraz siebie i samoocena, konstruowana na jego fundamencie, mają wpływ na postawy i poziom rozwiązywania życiowych problemów. Wskazują one także na ścisłą zależność pomiędzy obrazem siebie a obrazem szkolnych możliwości oraz faktycznymi osiągnięciami uczniów. Co więcej, nauczyciele odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu się pozytywnego, a zarazem realistycznego obrazu samego siebie u swoich podopiecznych.

Zatem przytoczone cechy należy nie tylko doceniać, ale w procesie dydaktyczno-wychowawczym uczynić z nich podwaliny osobowości dojrzałej emocjonalnie. Należy suponować, że bez profesjonalnego wsparcia ze strony szkoły, jednostki uzdolnione będą zagrożone porażką, nie tylko w kontekście osiągnięć szkolnych.

Na podstawie obserwacji należy stwierdzić, że polskie środowisko edukacyjne jest ciągle niewystarczająco przygotowane na podejmowanie świadomych i efektywnych działań terapeutycznych. Nazbyt często uczeń postrzegany jest przez pryzmat wiedzy, którą ma opanować. Tego rodzaju perspektywa poznawcza jest nie tylko wadliwa, ale i krzywdząca. To przecież psychologowie szkolni, pedagodzy i nauczyciele są *ipso facto* zobowiązani pomóc osobom osiągającym nieadekwatne wyniki. Dokonać tego można poprzez poprawę niesprawnego systemu oceniania i nagradzania, umiejętnie modyfikując skłonności pasywno-agresywne czy profesjonalnie łągodząc deficyty emo-

cjonalne. W ich podstawowe kompetencje powinna być wpisana pomoc uczniom w eliminacji luk edukacyjnych oraz łagodzenie lub kompensowanie ich braków poznawczych.

Trzeba pamiętać, że uczniowie osiągający nieadekwatne wyniki pozbawieni motywacji najczęściej nie widzą powodów, aby stać się lepszymi uczniami. Nauczyciel, który pracuje z takim typem osób, powinien skupić się na wdrożeniu systemu nagradzania, który zachęci ucznia do wysiłku w szkole i wpłynie na sukcesy szkolne. Niezmiernie ważnym elementem w terapii syndromu jest adekwatna motywacja dziecka zdolnego do nauki. Istotna rola przypada tu nauczycielowi, który może umiejętnie rozbudzić wewnętrzną motywację dziecka do nauki. Uczniowie są bardziej zmotywowani do nauki, kiedy osobiście i aktywnie mogą się w nią zaangażować oraz mają sposobność podejmowania decyzji zgodne ze swoimi możliwościami i z wymogami zadania. Motywacja uczniów jest także większa, kiedy postrzegają zadania jako związane z osobistymi celami, potrzebami i zainteresowaniami, a także jako realne do wykonania. Naturalna uczniowska motywacja do nauki rozwija się w atmosferze bezpieczeństwa, zaufania, kiedy dzieci doświadczają takiego wsparcia i wspomaganie ze strony dorosłych, które jest dostosowane do indywidualnych potrzeb i zdolności, gdzie mają szansę na podejmowanie ryzyka bez strachu i lęku przed niepowodzeniem.

Warto, aby dokonać twórczego wysiłku w kierunku efektywnej implementacji do systemu szkolnego rzetelnych, naukowo opracowanych i przebadanych programów wspierających kształtowanie i rozwój inteligencji emocjonalnej. Jej granice wyznaczają takie cechy, jak: samokontrola, zapał, wytrwałość oraz motywacja wewnętrzna (Goleman, 1999, s. 15). Umiejętności te maksymalizują szanse optymalnego wykorzystania potencjału intelektualnego, będąc ich komplementarnym uzupełnieniem.

W prowadzonej analizie należy pójść krok dalej, konkludując, że wiedza czysto akademicka sukcesywnie traci swe arbitralne i aksjomatyczne znaczenie. Na drodze do sukcesu zawodowego i życiowego ciągle ma ona swą niekwestionowaną rangę, bowiem odpowiednie zdolności umysłowe i wiedza fachowa wciąż są istotne. Jednak obok nich pojawiają się cechy, takie jak: inicjatywa, zdolność współodczuwania, umiejętność adaptacji czy perswazji³. Wszystkie razem konstytuują trzon osobowości predestynowanej do życia spełnionego i szczęśliwego.

Inteligencja w aspekcie emocjonalnym, poza faktorem ściśle związanym ze sferą umysłową, posiada jeszcze inne funkcje. Z uwagi na społeczeństwo technologiczne, w jakim przyszło żyć młodemu pokoleniu, stanowiący zasadniczy trzon systemu edukacji oraz na wszelkiego rodzaju konsekwencje z tym związane, zauważyć można pogłębiający się problem analfabetyzmu emocjonalnego (Goleman, 1999, s. 357–359). O ile brak umiejętności czytania ze zrozumieniem lub poprawnego liczenia wzbudza powszechny niepokój i mobilizuje do realizowania programów naprawczych, o tyle

³ D. Goleman (1999), w Dodatku E (s. 461–469) prezentuje kilka przykładów programów edukacji emocjonalnej przeprowadzonych w amerykańskich szkołach. Przyniosły one wymierne rezultaty nie tylko we wspomnianej sferze, ale znalazły także przełożenie na wyniki szkolne, tj. oceny.

nagminnie i systemowo ignorowane są braki w fundamentalnych kompetencjach emocjonalnych. Ciągłe nie skłaniają one do pogłębionej refleksji oraz nie wiodą do prób naprawy brzemiennej w skutki społeczne zapaści emocjonalnej.

Reasumując, należy stwierdzić, że uzasadnieniem głównego założenia przedstawionej analizy wybranych aspektów patologii w polskim systemie edukacji była potrzeba podjęcia naukowej dyskusji. Może ona stać się przyczynkiem do badań empirycznych, które poprowadzone zostaną z wykorzystaniem dyrektyw metodologii nauk pedagogicznych i psychologicznych oraz interpretowane zgodnie z nimi, a także zgodnie z założeniami teoretycznymi wyjaśniającymi zachowania i zjawiska patologiczne społecznie. Ujęcie takie wydaje się nieodzowne we wszystkich przedsięwzięciach podejmowanych w celu ograniczania w środowisku szkolnym zjawisk patologicznych i zapobiegania im, może również dostarczyć znaczących argumentów w wyborze odpowiednich środków i metod zapobiegawczych. Celem dyskursu była próba ukazania wybranych współczesnych przejawów patologii społecznej w kontekście *stricte* edukacyjnym.

Zasadniczym postulatem wyłaniającym się z zaprezentowanych faktów wydaje się być dezyderat o edukację o nastawieniu inkluzywistycznym oraz pluralistycznym kształcie, gdzie swoje miejsce odnajdzie każdy uczeń, bez względu na rodzaj talentów, którymi został obdarowany. Wyjątkowe miejsce oraz zadania przypadają w tej ewolucji nauczycielom. To w ich kompetencji pozostaje troska o szkołę daleką od dysfunkcyjnego i destruktywnego działania. Potrzeba więc permanentnego aktualizowania wiedzy z zakresu psychologii ogólnej, kognitywnej, rozwojowej, czy neurodydaktyki.

Klimat emocjonalny klasy szkolnej, gwarantujący elementarne poczucie bezpieczeństwa i zaufania, stwarzanie sytuacji zdrowej rywalizacji, indywidualizacja toku kształcenia, pozytywne oczekiwania, co do osiągnięć dziecka, zróżnicowane metody nauczania, stymulowanie wewnętrznej motywacji uczniów oraz ich pasji poznawczej w duchu głębokiego poszanowania inteligencji wielorakiej oraz świadomego kształtowania kompetencji przynależnych inteligencji emocjonalnej, powinny dookreślać nie tylko każdego pedagoga, ale i placówkę oświatową. Wprowadzenie i realizowanie zrównoważonej edukacji emocjonalnej nie tylko zmultiplikuje zadania szkoły, ale przede wszystkim uczyni z niej instytucję społeczną, zatroskaną nie tylko o wyniki testów zewnętrznych.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

- GABERLE A. (1993), *Patologia społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.
- GOLEMAN D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*, Poznań: Media Rodzina.
- GOLEMAN D. (1999), *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań: Media Rodzina.
- LEWIS D. (1988), *Jak wychować zdolne dziecko*, Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- MIGAŁA P. (2011), *Wybrane elementy patologii społecznej w aspekcie ich uwarunkowań*, Józefinów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi.

PILECKA W., RUDKOWSKA G., WRONA L. (red.) (1998), *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

STRELAU J. (1997), *Inteligencja człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Artykuły w pracach zbiorowych

NOWAK A. (2008), *Uwarunkowania i społeczne czynniki patologii społecznej. Wprowadzenie w problematykę seminarium*, [w:] A. Czerkawski, A. Nowak (red.), *Wybrane zagadnienia patologii społecznej – implikacje empiryczne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Źródła internetowe

DYRDA B., Trudności w nauce szkolnej uczniów zdolnych, czyli słów kilka o Syndromie Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych, www.ore.edu.pl (dostęp: 17.01.2016).

GARDNER H., *Theory of Multiple Intelligence*, http://www.niu.edu/facdev/resources/guide/learning/howard_gardner_theory_multiple_intelligences.pdf (dostęp: 17.01.2016).

PODGÓRECKI A., *Zjawisko patologii społecznej na przykładzie alkoholizmu*, <http://ssr.ssr.8p.pl/pliki/ALKOHOLIZM.pdf> (dostęp: 15.01.2016).

Dominika Muńko, magister
Uniwersytet Szczeciński
e-mail: kontakt@szkolamemo.pl

PAULINA KIDA

Outdoorowe otwarcie wewnątrz zamkniętej edukacji instytucjonalnej

OUTDOOR OPENING INSIDE THE CLOSED INSTITUTIONAL EDUCATION

Summary

The institutional dimension of education leads to reflection: to what extent education, especially at the level of practice, expanding its area of considerations of space in which every day undertakes attempts to education and formation students? This article presents the institutional dimension of education through the lens of a hidden curriculum, pedagogy of space, initial characterization of generational change. It also contains a brief description of outdoor education model as popularizing due to forming in Poland, the foundation of this method, which would be of a scientific nature and will be embedded in the context of the theory of education.

Keywords: pedagogy of place, hidden curriculum, generation Z, outdoor education, adventure education

Przestrzeń instytucjonalna edukacji w ujęciu pedagogiki miejsca, ukrytego programu szkoły i socjologii edukacji

Edukacja jest konstruktem o charakterze instytucjonalnym, który stał się ekwiwalentem władzy państwowej. Jest ona projektowana odgórnie, a ostatnie podmioty jej łańcucha – czyli nauczyciele i uczniowie – nie mają bezpośredniego wpływu na najwyższe rozporządzenia. Te z kolei stanowią wykładnię dla szczegółowych celów kształcenia, a więc czynności podejmowanych w szkolnej klasie. Bowiem do tego miejsca ogranicza się obecnie przestrzeń formalnej, powszechnej edukacji. Przybrała ona postać bloków zajęciowych oraz zunifikowanego systemu oceniania osiągnięć edukacyjnych uczniów. Kolejne pokolenia poddawane są edukowaniu według bankowej koncepcji. Paulo Freire opisuje model edukacji bankowej, zakładający, że w uczniach deponuje się pewien kapitał w postaci wiadomości, faktów, dat, wzorów, który dzięki zdolności zapamiętywania ma powrócić do nauczyciela w postaci odpowiedzi przy tablicy, w pisemnych formach, takich jak sprawdziany i testy. Od ilości zapamiętanej treści zależy końcowa ocena wyrażona zazwyczaj w wąskiej skali liczbowej, literowej

czy procentowej. W tym systemie nie ma miejsca na indywidualne predyspozycje ucznia czy przestrzeń na refleksję, czemu zdobyta wiedza ma mu posłużyć.

W praktyce edukacyjnej niezwykle rzadko korzysta się z dorobku osiągnięć metaprzedmian pedagogiki. Źródła niepowodzeń edukacyjnych mogą się znajdować w niedostatecznym stopniu rozważań o zmianach w celach kształcenia, metodach, ale także w postrzeganiu miejsca i przestrzeni uczenia się. W tradycyjnym ujęciu szkołę traktuje się jako fragment rzeczywistości o wycinkowym charakterze. Tym samym odrealniony od świata zewnętrznego i alternatywny do tego, który prywatnie kreują uczniowie poza szkołą. W umyśle ucznia dokonuje się pewna dychotomia: istnieje rzeczywistość szkolna i pozaszkolna. W pierwszej oczekuje się od niego zachowania według odgórnie narzuconych zasad, przestrzegania rytuałów, poddania się hierarchii. Nagradzane jest „niewychylenie się z szeregu”, a propozycje alternatywnych rozwiązań, podważanie tez nauczyciela uchodzi za przejaw złego zachowania. Wobec tego osobowość ucznia ujawnia się za bramą szkoły, podczas dodatkowych zajęć, w gronie rodziny oraz w sytuacji spotkań z rówieśnikami w przestrzeni prywatnej. Są to miejsca, w których akceptowane jest funkcjonowanie na poziomie nie tylko intelektualnym, ale również emocjonalnym. Człowiek, aby mógł dokonywać samorealizacji, najpierw musi poczuć się bezpiecznie zarówno w aspekcie fizycznym, jaki i psychicznym. Do szkoły mógłby natomiast przychodzić tylko jego mózg, najlepiej w postaci fragmentu płata czołowego odpowiedzialnego za zapamiętywanie.

Edukacja w takim rozumieniu jest zorganizowana w określonej przestrzeni. Stanowi ją instytucja przedszkola, szkoły czy uczelni wyższej. Rodzi się pytanie – jakie zmiany są niezbędne, by szkoła w końcu wystartowała w wyścigu o możliwość kształtowania, a nie tylko kształcenia człowieka, przeciw rywalowi, jakim jest opozycyjny, prywatny świat uczniów? Przyczyny przegranej, jaką ponosi szkoła, leżą w postrzeganiu przestrzeni szkoły i zachowań jakie ta instytucja nagradza według wykładni oficjalnego i nieoficjalnego programu szkoły. Należy zadać pytanie – czy ten wyścig może wygrać w pojedynkę, czy powinna ustąpić ze swej autorytarnej pozycji i sprzymierzyć się z ofertą, jaką składa uczniom świat pozaszkolny?

Pojęcia przestrzeni i miejsca szkoły wymagają redefinicji, podobnie jak zmian wymaga sama przestrzeń, w jakiej toczy się proces edukacji. Maria Mednel, badająca to zagadnienie, stworzyła pojęcie pedagogiki miejsca „jako potencjalnie nośnej kategorii, mogącej stymulować i wspierać procesy interpretacji oraz kreacji koncentrujących się na miejscu, wzorów myślenia pedagogicznego, czyli [...] – pedagogiki miejsca” (Mendel, 2006, s. 22). Miejsce edukacji implikuje nie tylko metody, czy treści nauczania, ale też narzuca sposób interpretacji i daje możliwość interioryzacji lub odrzucenia przekazywanych treści i wartości. Wiedza podawana w sposób nieatrakcyjny, w miejscu kojarzącym się z nudą, nie ma szans stać się elementem życia wewnętrznego ucznia. Inny wybitny badacz, Yi-Fu Tuan, zauważa, że pomiędzy osobami dorosłymi a młodszymi istnieje znaczna różnica w percepcji miejsca „Dorośli wyrobili sobie zwyczaj zapamiętywania, gdzie są przedmioty, i jak przechodzić z miejsca do miejsca [...]. Dzieci dają się zastawiać ludziom, rzeczom i zdarzeniom i nie czują się

odpowiedzialne za przejście od miejsca do miejsca” (Tuan, 1987, s. 41). Jest to cenna z pedagogicznego punktu widzenia uwaga. Ukazuje bowiem, że dorośli zmieniając miejsce, płynnie zmieniają rolę, jaką w nim pełnią, dostosowując do niego również swój poziom partycypacji intelektualnej i emocjonalnej. Natomiast dzieci jeszcze nie przyswoiły zasad gier uprawianych w życiu społecznym, wobec czego duża uwaga nauczycieli powinna być fokusowana również na emocjach, które dzieci angażują w procesie edukacji. Drugim ważnym wnioskiem wynikającym ze spostrzeżeń Yi-Fu Tuana jest fakt, że dzieci, a co za tym idzie uczniowie, uczą się w każdym miejscu i poddają się działaniom jego ukrytego programu. Dziecko wie, że w obecności autorytarnego nauczyciela, stojącego na środku klasy, należy przybrać pozę pokornego ucznia, wśród równików rywalizować o uwagę i zyskiwać w ich oczach poprzez łamanie zasad szkolnych, a w kolejce do sklepiku szkolnego przepychać się łokciami. Nie ma natomiast świadomości, że nieustannie kształtuje wiedzę o świecie społecznym i swoje wartości.

Sposób aranżacji przestrzeni szkoły wskazuje na jej autorytarny charakter. W rozważaniach o przestrzeni, Yi-Fu Tuan stwierdza: „poza salami przedszkolnymi i ogródkami dziecięcymi mało jest miejsc publicznych dostosowanych do skali dziecka [...] starsze dzieci poszukują w zabawkach kryjówek i schowków, zarówno w otoczeniu zrobionym przez człowieka, jak i w naturze” (Tuan, 1987, s. 42). Układ ławek w sali szkolnej, szatni, łazienek, korytarzy i podwórek szkolnych, a także stosowanie monitoringu nie daje uczniom możliwości odnalezienia prywatnej przestrzeni. Jest ona zaaranżowana tak, by ułatwiać kontrolę i czynić zachowania uczniów transparentnymi dla nauczycieli. Dzieci i uczniowie są w niej osaczeni, nie powinno więc dziwić, że traktują przestrzeń szkoły jako wrogą i nieoswajalną. Znany polski socjolog, Florian Znaniecki, pisząc o przestrzeni stwierdza: „podmioty ludzkie nigdy nie doświadczają jakiejś powszechnej, obiektywnej, bezjakościowej, bezimiennej, nieograniczonej i nieograniczenie podzielnej przestrzeni [...] dane są w doświadczeniu niezliczone przestrzenie jakościowo różnorodne, ograniczone, niepodzielne, zmienne, a przy tym dodatnio lub ujemnie ocenione” (Mendel, 2006, s. 13). Takie podejście wyklucza możliwość, aby przestrzeń szkoły była neutralna, tak aby każdy z uczniów miał szansę czuć się w niej tak samo. Elementy przestrzeni edukacji, takie jak ławki i krzesła w sali, wyposażenie szatni, toalet i korytarzy podkreślają anonimowość i tymczasowość uczniów w szkole.

Warto przyrzeć się zagadnieniu terytorialności, z jakim powinna zmierzyć się szkoła. Uczniowie są w niej przyjmowani, jak przejezdni korzystający z dworca kolejowego lub portu lotniczego. Mają poruszać się w wyznaczonych miejscach, niektóre są przed nimi zamknięte, nie powinni nic w tej przestrzeni zmieniać, przekładać, a także w miarę szybko przemieszczać się z miejsca A do miejsca B, nie zatrzymując się nigdzie na dłużej po drodze. Dotyczy to pojedynczego dnia, kiedy uczeń przechodzi z szatni do klasy, następnie zmienia klasy, by na koniec, jak najszybciej opuścić szkołę. Zarówno każdego dnia, jak i po wielu latach nauki to miejsce powinno po jego wyjściu wyglądać tak samo i nie przejawiać różnorodności charakterów przebywających

w niej uczniów. Przyglądając się szkole, trudno na przykład odszukać takie elementy przestrzeni, które uczniowie mogliby zmieniać według swoich potrzeb.

Badający temat terytorialności Edward Hall odkrył kulturowy aspekt przestrzeni. W pracy zatytułowanej *Ukryty wymiar* wskazuje różne rodzaje percepcji przestrzeni. Autor ten dokonuje próby usystematyzowania rodzajów przestrzeni ze względu na możliwość dokonania w nich zmian oraz rodzaju relacji społecznych w niej zachodzących. Wyróżnia przestrzeń:

– trwałą, rozumianą jako jeden z podstawowych sposobów organizowania działalności indywidualnej i grupowej, który przejawia się m.in. w budowlach, sposobie grupowania i ich podziału wewnętrznego. Ten z kolei jest zdeterminowany kulturowo, przyjęte schematy, np. układ miasta, również będzie uwarunkowany kulturą i stanowił odzwierciedlał tendencje epoki;

– półtrwałą, czyli przestrzeń trwałą, w której znalazły się przedmioty mobilne, które można przemieszczać, usuwać. Zmiany te są nieinwazyjne, przestrzeń trwałą zostaje nienaruszona. Przykładem są meble i elementy wystroju, które nie ingerują w ogólny układ sali. Może ona mieć charakter społeczny, kiedy przestrzeń umożliwia bliskość, rozmowę, nawiązanie więzi oraz od społeczny, gdy staje na drodze tego typu interakcjom;

– nieformalną, kiedy przestrzeń jest postrzegana w kategoriach psychologicznych, przez pryzmat dystansów personalnych: intymnego, indywidualnego, społecznego i publicznego (Nalaskowski, 2002, s. 11).

Pierwsza wyróżniona przestrzeń jest odpowiedzialna na interioryzowanie wzorców postępowania, narzuconych przez określony układ przestrzenny. Przestrzeń trwałą jest formą wzornika, do którego człowiek dostosowuje zachowanie. Kiedy rozpozna on rodzaj przestrzeni – czy jest to szkoła – wywołuje zachowania, które są determinowane kulturowo. Przykładem będzie oddanie kurtki do szatni w teatrze, zakup obuwia ochronnego w szpitalu, czy możliwość zjedzenia śniadania bez obuwia, siedząc na kocu w parku. Czynności te zostają podjęte bez werbalizowania takiego nakazu lub przyzwolenia. Przestrzeń uczy wzorców, które powtarzane wielokrotnie, stają się niepisаныmi zasadami postępowania w jej obrębie. Zasada ta nie dotyczy jedynie instytucji, podobnie rzecz ma się w przypadku domu. Pomieszczenia w jego wnętrzu zdradzają już na poziomie semantycznym, jakie funkcje spełniają, a co za tym idzie, jakie czynności podejmują ludzie (Hall, 2003, s. 34–40).

W bibliotece wypożycza się książki, w hali sportowej uprawia się sport, a obiad spożywa się przy stole na stołówce. Brak jest w szkole miejsc o charakterze do-społecznym¹, które są być może wzorem współczesnych korporacji, które miałyby charakter *open space*, *chillout room* czy zwyczajnej kawiarni lub ogrodu z leżakami.

¹ Jest to pojęcie powstałe w efekcie tzw. eksperymentu kanadyjskiego. Lekarz nazwiskiem Osmond zauważył, że pomieszczenia, takie jak dworce, skłaniają ludzi do utrzymywania dystansu od innych. Mają charakter od-społeczny. Natomiast stoliki w kawiarniach skupiają ludzi blisko siebie. To przestrzenie do-społeczne. Na terenie szpitala Osmond zaobserwował, że personel preferował te pierwsze, ponieważ

Przestrzeń w jakiej zachodzi edukacja jest jednym z czynników determinujących jego zamierzone i niezamierzone efekty. Roland Meighan stwierdza, że „sposób w jakich wchodzimy w interakcje ze sobą i w jaki kierowane są organizacje, wpływa na nasz sposób korzystania z przestrzeni i na nasze odczucia jej dotyczące” (Meighan, 1993, s. 85). Kultura organizacyjna placówki wpływa więc samorzutnie na efekty kształcenia uczniów. Kreowanie przestrzeni edukacji jest tak samo ważne, jak tworzenie programów, celów i metod nauczania. Poprawa tylko jednego z tych aspektów niweczy osiągnięcia drugiego. Przestrzeń edukacji w tradycyjnym ujęciu sprzyja zachowaniom odspołecznym. Znaczną przyczyną tego stanu jest także ukryty program szkoły. W. Żłobicki, za T. Bauman dostrzega potencjał tego zjawiska: „każde zjawisko (w tym także edukacyjne) ma swoje znaczenie oczywiste (jawne), łatwe do odczytania dla każdego, oraz znaczenie ukryte, schowane za oczywistością” (Żłobicki, 2002, s. 15). O ukrytym programie szkoły dodaje, że: „związany jest z efektami przebywania w szkole, a nie tylko wynika z kontaktów z nauczycielami” (Żłobicki, 2002, s. 16). Inna badaczka zauważa wpływ ukrytego programu szkoły i pedagogiki miejsca już na pierwszym etapie edukacji. E. Siarkiewicz pisze:

„przestrzeń, którą oddaje swoim dysponentom przedszkole oraz jej struktura materialna ściśle określają: sposób prowadzenia zajęć z dziećmi – rodzaj zabaw, zajęć dydaktycznych i wychowawczych, prowadzenie lub nie pracy o charakterze opiekuńczym; charakter zdarzeń, warunkując częściowo ich typ przebieg, mogąc je inspirować, znacznie utrudniać lub eliminować; model nauczania i uczenia się, sposób prowadzenia zajęć, opieki nad dzieckiem” (Siarkiewicz, 2000, s. 130–131).

Wyróżnione definicje ukazują związek pomiędzy przestrzenią a relacjami, jakie determinuje jej układ, a także, iż nauczyciele nie mają monopolu na kształtowanie zachowań uczniów, ponieważ działanie ukrytego programu szkoły powoduje, że uczniowie nabywają różnych kompetencji na styku z przestrzenią, kulturą organizacyjną oraz innymi uczniami. A. Lewandowska i M. Perykasa analizowały wpływ ukrytego programu na aktorów biorących udział w procesie kształcenia. Wśród przejawów oddziaływania tej teorii na uczniów znalazły się stwierdzenia:

- ukryty program odbiera uczniom indywidualizm, a czyni ich beneficjentami instytucji;
- negatywnie wpływa na twórczy rozwój dziecka przez nagradzanie i pozytywne wzmacnianie określonego typu zachowań, zniechęcając do podejmowania alternatywnych prób rozwiązywania problemów;

łatwo w nich utrzymać porządek. Na oddziale pacjenci, pomimo estetycznego wnętrza, nie nawiązywali rozmów z powodu ustawienia mebli. Preferowali oni miejsca pod ścianą i kąty sali, co powodowało zły nastrój i złą atmosferę na sali. Eksperyment polegał na wniesieniu małych stolików otoczonych krzesłami. Na początku pacjentom zamiana nie przypadła do gustu. Byli przyzwyczajeni do starego układu. Jednak z czasem zaczęli oni korzystać z nowego ustawienia i nawiązywać interakcje. Opisana sytuacja pozwoliła wyciągnąć wnioski. Struktura przestrzeni półtrwałej wywiera wpływ na zachowanie, które jest mierzalne (np. przez częstotliwość rozmów), a także, iż rozmowy zależą od tego, w jaki sposób rozmówcy zajęli miejsce przy stole.

- skłania uczniów do wdrażania pewnych strategii zachowań nastawionych na przetrwanie w warunkach szkoły (oczekiwanie, nuda, uzależnienie od nauczyciela, ograniczenia czasowe, np. na korzystanie z toalety, ale też z czasu na zabawę);
- dotyczy głównie wychowania moralnego;
- skutkuje tym, że wychowankowie poddawani są selekcji i stygmatyzacji ze względu na płeć, wiek, osiągnięcia (Lewandowska, Perykaszka, 2001, s. 23).

R. Meighan w swoich pracach wskazuje także istnienie powtarzalnych postaw, które są efektem poddawania wymienionym mechanizmom. Zalicza do nich takie zjawiska, jak:

- bierna akceptacja jest bardziej pożądana niż aktywny krytycyzm;
- odkrywanie wiedzy jest poza zdolnościami uczniów i w żadnym razie nie powinno ich obchodzić;
- odtwarzanie jest najważniejszą formą osiągnięcia intelektualnego, a gromadzenie informacji w pamięci niepowiązanych ze sobą faktów jest celem edukacji;
- opinii władzy należy ufać i cenić ją bardziej niż niezależny sąd;
- własne pomysły i pomysły innych uczniów są bez znaczenia, uczucia są nieistotne w uczeniu się;
- zawsze istnieje jedna właściwa odpowiedź na pytanie;
- konkurencja jest ważniejsza od współpracy;
- pomoc innym jest mniej ważna niż zajmowanie się swoimi sprawami;
- pisanie i czytanie jest ważniejsze niż rozmawianie i myślenie;
- mężczyźni są ważniejsi niż kobiety (Meighan, 1993, s. 85).

Świadomość istnienia ukrytego programu szkoły i jej przestrzeni to pierwszy krok dozmian. Andrzej Janowski, powołując się na prace E. Vallance zestawiał postawy, jakie można zastosować wobec ukrytego programu:

- ukryty program ma swoje pozytywne i negatywne cechy, nie ma pomysłu co z nim zrobić, można więc nic nie robić;
- zmienić praktykę, wpłynąć na środowisko w taki sposób, by usunąć te elementy, które uznaje się za niewłaściwe;
- likwidacja szkoły, odszkolnienie społeczeństwa, co jest szeroko opisywaną perspektywą w pracach I. Illicha;
- przystosować się do sytuacji, co tłumaczy się faktem, że skoro istnieją pewne pożądane cechy zachowania, wyglądu i wartości, to oznacza, że na takie postawy istnieje zapotrzebowanie i posiadając je można najskuteczniej przystosować się to otoczenia (Janowski, 1995, s. 62).

Analiza ukrytego programu szkoły, przestrzeni edukacji i zagadnień związanych z socjologią edukacji wskazuje jednoznacznie, że zgodnie z myślą pedagogiki miejsca charakter przestrzeni instytucji oświatowych nie sprzyja tworzeniu spójnego świata znaczeń i wartości uczniów. Od-społeczny charakter relacji, który determinuje aranżacja szkoły, hamuje nabywanie kompetencji interpersonalnych niezbędnych w procesie świadomego samorozwoju, jaki służy odwróceniu nastawienia na rozwój indywidualny oparty na konkurencji, nie na współpracy.

Nowy skomplikowany świat – co drenuje potencjał oświaty?

Nauczycieli i uczniów dzieli różnica wieku. Szansa na zmniejszenie dystansu związanego z różnicami pokoleniowymi istnieje pomiędzy wykładowcami a studentami, większa różnica zachodzi pomiędzy nauczycielem a uczniami szkół średnich i gimnazjów, a niemal pokoleniowa pomiędzy nauczycielami a wychowankami edukacji przedszkolnej. Poczynając od pokolenia X, przez szeroko zbadane i opisane pokolenie Y, obecnie podejmowane są próby charakteryzowania pokolenia urodzonych po 1995 r., nazwanego już pokoleniem Z lub Millenialsami. Szybkie przemiany cech typowych dla kolejnych pokoleń nie odnajdują odzwierciedlenia w sposobie edukowania. Warty uwagi jest fakt, że uczniowie uczestniczą w podobnej formie edukacji, a różnice między nimi w kolejnych latach się radykalizują. Oznacza to, że kolejne pokolenia są zmuszane podążać za zmianami i dostosowywać się do realiów współczesnego świata bez większego udziału edukacji instytucjonalnej.

Sir Ken Robinson, jako światowej sławy specjalista w dziedzinie edukacji, od wielu lat jest prelegentem na konferencjach TED. Jedną z najważniejszych tez, które zostały podczas nich wygłoszone, jest ta odnosząca się do paradygmatu edukacji. Zawiera ona analizę systemu edukacji w kontekście ekonomicznym i kulturowym. Naukowiec ukazał, że obecny system edukacji jest utworzony w duchu epoki oświecenia na potrzeby rewolucji przemysłowej. Jego stosowanie w obecnych realiach określa jako próbę radzenia sobie z przyszłością metodami z przeszłości (Robinson, 2010), a zatem jest ono skazane na porażkę. W innym wystąpieniu na konferencji TED, stwierdził:

„Zainwestowaliśmy w nią ogromny kapitał, częściowo dlatego, że to właśnie edukacja ma nas przenieść w przyszłość, której nie możemy uchwycić. Pomyślcie przez chwilę, dzieci, które rozpoczną szkołę w tym roku, będą odchodzić na emeryturę w 2065, a nikt nie ma pojęcia, mimo ekspertyz, jak będzie wyglądał świat za pięć lat. A jednak usiłujemy edukować je na tę okoliczność. Tak więc ta nieprzewidywalność jest nadzwyczajna” (Robinson, 2006).

Refleksja, jaka przychodzi po wysłuchaniu wystąpień to powrót do fundamentalnego założenia, że nauczyciele w toku nauki odebrali lekcję z zakresu wiedzy o społeczeństwie, pozwalającej im zrozumieć, komu dedykowana jest ich przyszła praca. Młode pokolenie, nazwane pokoleniem Z dla ludzi urodzonych po 1995 r., uchodzi za nowszą generację pokolenia Y, potomków bezrefleksyjnych pracowników korporacji pracującej po to, by spłacać kredyty, nazywanym „pokoleniem ikea” (Piotr C., 2013).



Źródło: <https://www.flickr.com/photos/303db/3962039289>.

Rycina 1. Graffiti autorstwa Banksy'ego będące ironicznym komentarzem dla niezrozumienia przez młode pokolenie pojęć buntu, przeciwstawienia się postawom konsumpcyjnym i mainstreamowym

Przedstawiciele pokolenia Z to malkontenci w kwestii polityki, więzi nawiązują, utrzymują i zrywają w internecie, ich dzieci mają pracujących cały dzień rodziców, one same żyją według ścisłego planu tygodnia, nawału dodatkowych zajęć. Jest to pierwsze pokolenie przedszkolaków, wobec których stosuje się pojęcia stresu i depresji dziecięcej. Od urodzenia towarzyszą im produkty związane z wirtualną rozrywką, a rodzice i najbliższe otoczenie socjalizuje ich w duchu nobilitacji indywidualizmu. Odebrano im prawo do dzieciństwa nie tylko w znaczeniu, w jakim nawoływał Jean Jacques Rousseau w XVIII w.², ale także w takich aspektach, jak swobodna zabawa na podwórku z rówieśnikami. Dzieci nie powinny się brudzić, przewracać, a ich rodzice oszaleli na punkcie bezpieczeństwa, mody i nauki języka angielskiego w fazie płodowej po to, by w przyszłości potomka nie zdradzał obcy akcent. Raport trendowy o Nowych mieszczanach uzupełnia ich profil o pewne wartości, które coraz silniej charakteryzują nowe pokolenie. Z badań zespołu wynika, że dla 92% respondentów za najważniejszych w swoim życiu uznaje nie rodzinę, a przyjaciół i znajomych, dla których publikują średnio 38 194 zdjęcia na Instagramie w ciągu minuty (F5, 2014).

² Rozprawa *Émile, ou De l'éducation* autorstwa J. J. Rousseau z 1762 r., w której autor już w XVIII w. zauważył negatywny wpływ wychowania w duchu pogoni za osiągnięciami cywilizacyjnymi.

Millenialsi to pokolenie liberalne, otwarte, świadome, tolerancyjne, a przy tym apolityczne.

Brak zrozumienia, cechujący współczesnych nauczycieli wobec warunków jakie towarzyszą wychowaniu najmłodszego pokolenia, powoduje, że obok ignorowania ograniczeń instytucjonalnego aspektu funkcjonowania szkoły, pomijane są także kwestie społeczno-kulturowe. Współczesna edukacja domaga się zmian, które uwzględniłyby potrzeby świata, w którym panuje technokracja, budowane jest społeczeństwo wiedzy, a nowemu pokoleniu przyszło dorosnąć pośród chaosu informacyjnego, relatywizmu moralnego i multikulturowego społeczeństwa.

Outdoorowe otwarcie wewnątrz zamkniętej edukacji instytucjonalnej

Metoda *outdoor* i *adventure education* jest współczesną propozycją edukowania za pomocą uniwersalnego modelu kształcenia, który bez względu na miejsce w świecie, kulturę i wiek opiera się na uniwersalnych zasadach i jest drogą wyjścia z betonowych ścian szkoły do świata, którego znaczenie uczeń powinien nauczyć się odczytywać na drodze doświadczenia. Czerpie ona z wielu znanych metod o długiej i uznanej szeroko tradycji aktywności, takich jak skauting i harcerstwo. W Wielkiej Brytanii ojcem tego ruchu został uznany Robert Baden-Powell, w USA Ernest Thompson Seton, a w Polsce Andrzej Małkowski. Działalność tych osób przypada na przełom XIX i XX w. Z tego okresu pochodzi również cenna literatura. W jej poczet wpisują się takie dzieła, jak: *Scouting jako system wychowania młodzieży* autorstwa Andrzeja Małkowskiego (1911), *Podręcznik skauta. Książka dla młodych harcerzy* autorstwa Roberta Baden-Powella (1914), czy *The Book of Woodcraft* – Ernesta Thompsona Setona (1913).

Outdoor education jest sposobem realizacji celów edukacyjnych przez kierowanie w środowisku zewnętrznym bezpośrednim doświadczeniem, przy użyciu narzędzi oferowanych przez to środowisko w charakterze materiału edukacyjnego. To jednocześnie doświadczenie nauki o środowisku – otoczeniu i łączenie tematyki i aktywności związanych z naturalnym środowiskiem (Miles, Priest, 1990, s. 32). Inni badacze zagadnienia *outdoor education* – Pate Higgins i Chris Loynes – wskazali w ramach pracy dla European Institute for Outdoor Adventure Education cechy odróżniające tę metodę edukacji na tle innych. Przywołani badacze uznali, że po pierwsze outdoorowy model kształcenia stymuluje osobisty i społeczny rozwój, po drugie, że aktywność rozumiana przez pryzmat *outdoor* nie jest rodzajem rekreacji, a edukacyjnego procesu, który spełnia się w formie wewnętrznej podróży i odkrywania nowych lądów, nie tylko w sensie geograficznym, ale jako odkrywania wewnętrznego potencjału. Trzecia cecha legitymizująca edukację typu *outdoor* to metoda bezpośredniego doświadczenia, które zastępuje transmisyjny model nauczania. Czwartym elementem składowym edukacji outdoorowej jest szacunek dla środowiska naturalnego poprzez rozwijanie koncepcji wypracowanej przez Skandynawów – nazywanej przez nich *frilutsiv* – co należy rozumieć jako: „czuć się w środowisku naturalnym jak w domu”. Po piąte, częścią

odpowiedzialność za proces nauczania należy przenieść na uczniów. Nauka nie jest zatem ukierunkowana na zdanie egzaminu, uzyskanie oceny, lecz uświadomienie, że konsekwencja i odpowiedzialność za swoje działania to jedyny klucz do osiągnięcia sukcesu w perspektywie całościowej (Miles, Priest, 1990, s. 40).

Definicja *adventure education* autorstwa Scotta Wurdingera wskazuje na trzy konstytuujące ją elementy: wzmacnianie procesu edukacji przez doświadczenie, budowanie wartości moralnych i rozwijanie gotowości do podjęcia ryzyka (Rubens, 1997, s. 23–24). Dla Johna Milesa i Simona Priesta – współczesnych mentorów *adventure education*, to celowo zaplanowane i przeprowadzanie edukacyjnego procesu, które zawiera element ryzyka. William Putman definiuje element przygody (ang. *adventure*) jako przeżycie, którego wynik z założenia zawiera element nieokreśloności, gdzie element edukacji rozumiany jest jako proces poznawczego, moralnego i społecznego rozwoju, na drodze nabywania wiedzy, umiejętności i doświadczenia (Miles, Priest, 1990, s. 45).

Metody *outdoor i adventure education* gloryfikują bezpośrednie doświadczenia, podszyte silnymi, emocjonalnymi przeżyciami, w ramach których uczniowie poszerzają strefy swojego komfortu, wzmacniając gotowość do podejmowania nowych wyzwań i otwarcia na nowatorskie idee. Jest to kierunek, który współczesna edukacja powinna obrać dla dobra ucznia i przyszłości powszechnej edukacji.

Zamiast zakończenia

Mądrość i odwagę – w myśl platońskiej wizji – można nabyć jedynie na drodze podejmowania wyzwań (Rubens, 1997, s. 45). Współczesna edukacja stoi na rozdrożu. Jeden kierunek to kroczenie wydeptaną przez dziesięciolecia ścieżką edukacji bankowej, opresyjnej i nieprzystającej do współczesnych standardów. Drugi to otwarcie instytucji edukacyjnych na zewnątrz szkoły, korzystanie z okazji edukacyjnych stworzonych przez otaczającą ucznia przestrzeń. W miejsce zakończenia pragnę odwołać się do wytyczonych zasad wychowania autorstwa Kurta Hahna z 1930 r. – twórcy podwalin outdoorowej metody edukacji – i pozostawić miejsce na refleksję czytelnikom:

1. Dajcie młodym ludziom okazję do odkrycia samych siebie.
2. Dbajcie o to, aby młodzi ludzie przeżyli porażkę i sukces.
3. Stwarzajcie młodym ludziom okazję, aby dzięki duchowi wspólnoty zapominali o swoim egoizmie.
4. Stwarzajcie/dawajcie czas do milczenia i miejsce do zebrań.
5. Ćwiczcie siłę wyobraźni, zdolności przewidywania i planowania.
6. Gry i sport traktujcie poważnie, ale nie dajcie im zapanować nad sobą.
7. Uwolnijcie dzieci bogatych i wpływowych od paraliżującej świadomości ich uprzywilejowania (Ryszka, 2013, s. 165–166).

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

HALL E.T. (2003), *Ukryty wymiar*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- JANOWSKI A. (1995), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- MEIGHAN R. (1993), *Socjologia edukacji*, Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu.
- MILES J.C., PRIEST S. (1990), *Adventure Education*, Pensylwania: Venture Publishing, Inc. State College.
- NALASKOWSKI A. (2002), *Przestrzenie i miejsce szkoły*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- PIOTR C. (2013), *Pokolenie ikea*, Gdynia: Novae Res.
- SIARKIEWICZ E. (2000), *Ostatni bastion. Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- TUAN Yi-Fu (1987), *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- ŻŁOBICKI W. (2002), *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Artykuły w pracach zbiorowych

- MENDEL M. (2006), *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- MENDEL M. (2006), *Wstęp*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- RYSZKA R. (2013), *Erlebnispädagogik – pedagogika przeżycia: doświadczenia niemieckie. Perspektywa niemiecka*, [w:] E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny (red.), *Edukacja przygodą. Outdoor i adventure education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*, Warszawa: Pracownia Nauki i Przygody.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

- LEWANDOWSKA A, PERYKASZA M. (2001), *Zły wpływ ukrytego programu*, „Edukacja i Dialog” nr 2, s. 35–38.

Źródła internetowe

- F5, Nowi mieszkańcy, raport trendowy, http://www.fpiec.pl/nowi_mieszczanie_f5_analytics.pdf (dostęp: 20.01.2016).
- ROBINSON K. (2006), *Szkoły zabijają kreatywność*, wystąpienie na konferencji TED, zarejestrowane w lutym 2006 r., https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=pl#t-127060 (dostęp: 22.01.2016).
- ROBINSON K. (2010), *Zmiana paradygmatu edukacji*, wystąpienie na konferencji TED, zarejestrowane październiku 2010 r., http://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms (dostęp: 22.01.2016).
- RUBENS D. (1997), *Outdoor Education, Adventure and Learning, a Fusion*, Edenburg, Msc Dagreem Univeristy of Edinburgh, http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/dissertation_rubens.pdf (dostęp: 22.01.2016).

MICHAŁ DZIÓBEK

Diagnoza stanu edukacji muzealnej w konurbacji górnośląskiej*

DIAGNOSIS OF THE MUSEUM EDUCATION IN UPPER SILESIAN URBAN AREA

Summary

In the Upper Silesian urban area state of museum education improve constantly. Different levels of these offers depend on many factors, which are: the museum budget and the opinion of management on the issue of education in museums. Noticeable is an increase in awareness of the role of museum education in modern museology. The biggest obstacle to the reception of the educational offer are: transportation difficulties (from school to museum) and in some cases the cost of services (it is about expensive museums or poor schools). Museum exhibit as a learning device is increasingly exposed during lessons at the museum. This allows pupils to clearly and unambiguously tell the offer of the museum from educational or cultural offer.

Submission for the future is to take formal cooperation at the municipal level between school teachers and education workers in museums in order to jointly develop educational offer based on the possibility of the Museum (mostly based on available collection), and the school needs (core curriculum, projects).

Keywords: museology, museum, exhibit

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość otaczająca młodego człowieka stawia coraz to nowe wyzwania współczesnej edukacji. Zaciekawienie, skupienie uwagi czy zaskoczenie ucznia wymaga coraz więcej wysiłku w obliczu różnorodności i wszechobecności bodźców, które do niego docierają. Szkoły wprowadzają na szeroką skalę pomoce multimedialne, które jednak nieraz nie nadążają za postępem technicznym. Przede wszystkim internet wyrasta na podstawowe źródło informacji młodego człowieka.

Muzeum jawiące się na tym tle jako instytucja stateczna, wiekowa (w Polsce historia muzeów sięga początku XIX w.) (Szelaąg, 2012, s. 161) może zostać odebrane jako ciekawe i niecodzienne, ze względu na swój z reguły tradycyjny, klasyczny charakter.

Jednym z zadań muzeów jest upowszechnianie podstawowych wartości historii, nauki i kultury, realizowane m.in. poprzez prowadzenie działalności edukacyjnej czy

* Autor korzystał z ulotek, broszur, folderów muzealnych oraz stron internetowych poszczególnych placówek muzealnych.

udostępnianie zbiorów do celów edukacyjnych (Ustawa z dnia 21 listopada 1996 r. o muzeach). Edukacja muzealna powinna być zatem istotnym elementem działalności tej instytucji.

Niniejsza praca analizuje ofertę edukacji muzealnej wśród placówek konurbacji górnośląskiej: Muzeum Historii Katowic, Muzeum Śląskiego w Katowicach, Muzeum w Chorzowie, Muzeum Powstań Śląskich w Świętochłowicach, Muzeum Zagłębia w Będzinie, Muzeum w Sosnowcu, Muzeum Miejskiego „Szttygarka” w Dąbrowie Górniczej, Muzeum Miejskiego w Tychach. Artykuł uwzględnia także recepcję tejże oferty wśród lokalnych placówek oświatowych.

Stan edukacji muzealnej

Na wstępie artykułu warto jednoznacznie zdefiniować edukację muzealną. W niniejszej pracy przyjmuję węższe znaczenie wywodzące się od edukacji – kształcenia, czyli ogół czynności i procesów mających na celu przekazywanie wiedzy, kształtowanie określonych cech i umiejętności. Ważny jest także aspekt edukacji – wychowania, czyli świadomego oddziaływania przez wychowawcę na wychowanika, którego celem jest wytworzenie pewnej zmiany w jego osobowości. Wąskie rozumienie tej definicji nie zakwalifikuje samej prezentacji eksponatów wystawienniczych (samych w sobie mających oczywiście w większości walor poznawczy) do działań edukacyjnych. Podobnie będzie z promocją działalności muzeum (w tym poprzez eksponaty) czy z działalnością wydawniczą. W szeroko rozumianej definicji edukacji niniejsze przejawy aktywności muzeów znalazłyby swoje miejsce, natomiast w węższym, celowym, rozumieniu tej definicji już nie.

Oferta

Muzea konurbacji górnośląskiej nie marginalizują funkcji edukacyjnej w swojej działalności. Wszystkie na swych stronach internetowych posiadają wyodrębnioną zakładkę dotyczącą wyłącznie oferty edukacyjnej. Zdecydowana większość placówek wyróżnia zaledwie dwie formy tej oferty: lekcje muzealne i zajęcia warsztatowe. Jedynie Muzeum Śląskie oraz Muzeum Historii Katowic podaje ponadto inne – wykłady dla młodzieży i wydarzenia. Wspomniane Muzeum Śląskie oraz Muzeum w Chorzowie wyraźnie też zaznacza w swojej ofercie edukacyjnej propozycje skierowane do odbiorców dorosłych. Muzeum Śląskie oferuje ponadto lekcję dla uczniów niepełnosprawnych.

Lekcje muzealne

Liczba lekcji muzealnych kształtuje się różnie, od 4 w Muzeum Powstań Śląskich po 33 w Muzeum Zagłębia w Będzinie. Średnia liczba lekcji w analizowanych muzeach wynosi 18. Nie wszystkie placówki kategoryzują lekcję, czy to pod względem tematycznym czy pod względem wieku grupy docelowej, jednak tendencja ta ulega

sukcesywnej poprawie. Tematyka lekcji jest w większości dostosowana do zasobów muzealnych placówki oraz prawdopodobnie kwalifikacji/zainteresowań prowadzących. Jedynie niewielka część lekcji wydaje się realizować założenia szkolnych podstaw programowych. Konkretna liczba takich lekcji jest trudna do przedstawienia, gdyż wytyczne podstawy programowej są zarysowane szeroko i nieraz ogólnie, toteż łatwo pod większość lekcji „podciągnąć” podstawę programową. Przeważają lekcje odbywające się bezpośrednio na wystawach ekspozycyjnych, są także lekcje spacerowe w plenerze (Muzeum Miejskie w Tychach, Muzeum Zagłębia w Będzinie) oraz pojawia się oferta lekcji realizowanych bezpośrednio w szkołach (Muzeum Zagłębia w Będzinie). Najmniej jest propozycji lekcji odbywanych w salach edukacyjnych (Muzeum Historii Katowic, Muzeum „Sztynarka”). Czas lekcji muzealnych jest zbliżony do godziny lekcyjnej (45 minut), sporadycznie zdarzają się krótsze (30 minut) lub dłuższe (1 godzina). W wielu przypadkach długość lekcji jest do indywidualnego ustalenia. We wszystkich muzeach lekcje wymagają wcześniejszej rezerwacji, od tygodnia do 2 tygodni przed planowaną datą spotkania. Rezerwacji dokonuje się telefonicznie, mailowo, bądź telefonicznie i mailowo. Zdarzają się specjalne formularze obligatoryjnie do wypełnienia. Lekcje przewidziane są dla grup liczących maksymalnie 32 osoby, w jednym wypadku przy wybranych zajęciach do 40 osób. Ceny lekcji są zróżnicowane, sporadycznie liczone od uczestnika w większości przypadków od całej grupy. Dla grup mieszczą się w przedziale 25–150 zł, w zależności także od miejsca organizacji i wieku uczestników.

Zajęcia warsztatowe

Zajęcia warsztatowe (w skrócie „warsztaty”) w większości muzeów traktowane są oddzielnie, chociaż w ofercie dla młodszych uczestników bardzo często występują rozwiązania hybrydowe. Najczęściej formę warsztatową przyjmuje oferta edukacyjna dla najmłodszych. Zajęcia polegają na indywidualnym bądź zbiorowym działaniu twórczym prowadzącym do wytworzenia końcowego dzieła – efektu warsztatów. Wszystkie omawiane muzea realizują jedynie twórczość z zakresu plastyki. Liczba oferowanych zajęć warsztatowych waha się między 0 a 28, z zastrzeżeniem zajęć hybrydowych zaliczonych do lekcji muzealnych. Kilka muzeów nie posiada stałej oferty zajęć warsztatowych. Preferowane są mniejsze niż na lekcjach grupy uczestników (15–25 osób). Ceny dla grup są niższe w porównaniu z lekcjami muzealnymi, zauważa się jednak dużo większy udział opłat liczonych od osoby niż od grupy. Materiały i przybory zapewniają muzea. Podobnie jak lekcję, zajęcia warsztatowe należy poprzedzić rezerwacją z 1–2-tygodniowym wyprzedzeniem.

Inne działania edukacyjne

Przed wszystkim muzea skupiają się na wykładach – typowej formie podawczej, z powszechnym już wykorzystaniem rzutnika multimedialnego. Oferta wykładów jest różnorodna, natomiast stałych cykli wykładowych w ofertach jest dużo mniej.

Tylko jedno muzeum (Muzeum Historii Katowic) oferuje stały cykl wykładów dla młodzieży. Wykłady zwykle są bezpłatne, sporadycznie płatne 5 zł od osoby. Nie wymagają także wcześniejszej rezerwacji. Do tej kategorii zaliczyć również należy rozległą działalność okazjonalną – pokazy filmów, spotkania autorskie, debaty, kursy. Nie są to wszak działania cyklicznie mieszczące się w stałej ofercie, stąd trudno poddawać je analizie spójnej dla wszystkich muzeów. Najczęściej działania te towarzyszą wystawom czasowym bądź rocznicom i jubileuszom.

Recepcja oferty edukacyjnej

O ile statystyki poszczególnych muzeów różnią się od siebie nieraz znacząco, to zauważyć można charakterystyczny trend. Analizując ofertę edukacyjną dla dzieci i młodzieży, przy praktycznie braku oferty dla rodzin czy indywidualnych uczestników, grupowe formy edukacyjne są zawsze wybierane w drugiej kolejności po tradycyjnym zwiedzaniu wystaw. Da się zauważyć, że oferta edukacyjna wybierana jest częściej w muzeach, w których jest większa oferta i różnorodność propozycji. Młodszy odbiorcy (przedszkola, szkoły podstawowe I–III) uczestniczą częściej w zajęciach warsztatowych, starsi w lekcjach muzealnych. Autor abstrahuje od wpływu jakości oferty na frekwencję, gdyż wymaga to innych badań i odrębnej metodologii. Wykłady dla młodzieży wybierają już praktycznie wyłącznie gimnazjaliści i szkoły średnie. Zajęcia edukacyjne dla zorganizowanych grup osób dorosłych realizowane są bardzo rzadko (w instytucjach, które mają taką ofertę nie częściej niż raz na pół roku). Indywidualny uczestnik dorosły wymyka się statystykom, lecz z nieformalnych obserwacji wynika, że muzea posiadają stałe grona „przyjaciół”, którzy regularnie uczestniczą w przedsięwzięciach placówki. Odbiorcy tacy stanowią więc grono dość hermetyczne.

Wnioski

Analizowane w niniejszej pracy instytucje kultury w większości są muzeami samorządowymi, w jednym wypadku muzeum współprowadzone jest z Ministerstwem Kultury. Od placówek tych wymaga się wykazania konkretnych efektów społecznych uzasadniających ich użyteczność, najczęściej w formie satysfakcjonującej frekwencji bądź pokazanej liczby imprez. Ponieważ zauważalna jest tendencja spadkowa liczby korzystających z oferty instytucji kultury, muzea z większym zaangażowaniem zabiegają o dzieci i młodzież uczącą się w placówkach oświatowych, aby zrekompensować ten spadek. Muzea konurbacji górnośląskiej w ostatnich latach mocno zmieniły swoje podejście do kwestii edukacji. Muzealnicy zdają sobie bowiem sprawę, że współczesny uczeń jest uczestnikiem wymagającym i nie wystarcza mu już zwykła prezentacja eksponatów na wystawie, ale specjalne dostosowanie po pierwsze do percepcji, a po drugie do zainteresowań.

W sferze pracowniczej wciąż niespotykany jest pracownik zajmujący się wyłącznie edukacją muzealną, zwykle edukacja wchodzi w zakres jego obowiązków jako jeden z elementów. Nie wykształciła się grupa zawodowa „edukatorów”. Zróznicowane obowiązki powodują, że oferta ulega ograniczeniu, gdy pracownik zajmujący się edu-

kacją musi wykonać inną terminową pracę. Organizacyjnie edukacja samodzielnie występuje nieco częściej, lecz zwykle funkcjonuje w ramach komórki odpowiadającej za organizację widowni (promocję) i obsługę uczestników. Taki stan rzeczy powoduje, że w świadomości samych muzealników edukacja to jedynie inny, bardziej wyszukany sposób obsługi zwiedzającego w muzeum. Przy czym w wielu przypadkach pokutuje pogląd, że zwiedzający edukuje się sam. Kojarzenie edukacji z szeroko pojętą obsługą ruchu w muzeum powoduje także swoistą izolację pracowników merytorycznych od potrzeb i oczekiwań przybywających do placówek gości.

Techniczne możliwości muzeów do realizacji nowoczesnych form edukacji poprawiły się. Rzutniki multimedialne, sprzęt komputerowy są już standardem we wszystkich placówkach. Tablice multimedialne na chwilę obecną nie funkcjonują w omawianych muzeach. Gorzej wygląda sytuacja lokalowa. Wciąż rzadkością są pomieszczenia przeznaczone wyłącznie do realizacji zadań edukacyjnych – sale edukacyjne, multimedialne czy warsztatowe. Pojawiają się zwykle w większych lub świeżo zmodernizowanych placówkach. W pozostałych zajęcia z uczniami odbywają się na wystawach bądź w wielofunkcyjnych salach (bankietowych, koncertowych, konferencyjnych). Powoduje to ograniczenie dostępności edukacji muzealnej w czasie wykorzystywania sal do innych celów.

Proces rezerwacji i organizacji zajęć edukacyjnych jest zadowalający. W większości stale obecna konieczność wcześniejszej rezerwacji podyktowana jest wspomnianymi uprzednio kwestiami lokalowymi i osobowymi. Liczne imprezy o charakterze innym niż edukacyjny blokują nieraz jedyną dostępną w muzeum przestrzeń. Podobnie pracownik wykonujący różne czynności, a często nieposiadający zastępcy, nie jest w stanie zapewnić stałego dostępu do oferty edukacyjnej. Ustala się już konkretną przygotowaną przez Muzeum ofertę – lekcję, zajęcia warsztatowe. W większości muzeów można sprecyzować z opiekunem grupy czas zajęć edukacyjnych. Ta pojawiająca się elastyczność pod względem czasu trwania, skądinąd korzystna dla opiekunów uczniów, nasuwa konkluzję, że konkretne propozycje nie posiadają stałych scenariuszy i są spontanicznie modyfikowane w zależności od potrzeb. Oznacza to, że nie zostały one przemyślane pod kątem dydaktycznym i nie realizują (lub realizują w sposób przypadkowy) konkretnych z góry założonych celów nauczania: zapamiętywania, zrozumienia i stosowania wiadomości.

Oferta edukacyjna w sensie ilościowym jest bogata. Mniej korzystnie prezentuje się w sferze jakościowej. Wykonują ją w większości pracownicy bez przygotowania pedagogiczno-dydaktycznego, realizując program często intuicyjnie bądź spontanicznie. Nie wyklucza to osiągnięcia nieraz wymiernych pozytywnych efektów, ale w ujęciu systemowym prowadzi do wyników niedających się przewidzieć i zunifikować. Zajęcia warsztatowe utraciły swój pierwotny sens, który polegał na kształceniu umiejętności manualnych w pierwszej kolejności i wiedzy w drugiej. Zajęcia warsztatowe pierwotnie zakładały pokaz/prezentację przez prowadzącego (rzemieślnika) swojego warsztatu pracy, czyli sposobu dochodzenia do finalnego produktu. Następnie uczestnicy powielali pod okiem prowadzącego cały proces bądź poszczególne jego etapy, aby final-

nie nabyć tych samych umiejętności. Obecnie zajęcia warsztatowe są synonimem zajęć przede wszystkim plastycznych, polegają na od początku samodzielnym tworzeniu prac, przy czym nieraz poszczególni uczestnicy wykonują różnymi metodami nieraz różne prace. Efektem jest ogólne poprawienie sprawności manualnej bez powiązania z dawną obecnymi profesjami, technikami czy materiałami. Zajęcia te mają duży potencjał rozrywkowy, niewielki natomiast edukacyjny, dlatego zastosowanie znalazł przede wszystkim u najmłodszych odbiorców, gdzie na przód wysuwa się działalność pedagogiczna przed dydaktyczną. Niektóre muzea posiadają jednak w swojej ofercie zajęcia warsztatowe sensu stricto, np. warsztaty fotograficzne.

Lekcje muzealne, aby odróżniać się od innych typów lekcji i być atrakcyjnymi, powinny posiadać walor niewystępujący gdzie indziej. W muzealnictwie najoczywistszym wyróżnikiem jest eksponat, dlatego teoretycznie tematyka lekcji powinna być dostosowana do posiadanej w zbiorach kolekcji. Jednak znaczący odsetek muzeów jest wyspecjalizowanych w konkretnych dziedzinach lub kolekcje nie stanowią nośnika wiedzy uniwersalnej praktykowanej w szkołach. Muzea takie tworzą swoją ofertę tematyczną, opierając się na personalnych zainteresowaniach pracownika, historii miejsca czy podstawie programowej nauczania w szkołach. To ostatnie rozwiązanie wydaje się być korzystne ze względu na pozytywny odbiór wśród nauczycieli. Jeśli przygotowana przez muzeum oferta edukacyjna realizuje zakres materiału przewidziany w podstawie programowej, wówczas nauczyciel nie musi już przeprowadzać ponownie tego tematu w szkole i jest to dla niego realna korzyść, co jak pokazuje doświadczenie przekłada się na zainteresowanie tego typu zajęciami. Bardzo dużym zainteresowaniem cieszą się „lekcje w plenerze”, stanowiące de facto oprowadzanie młodzieży po ciekawych historycznie czy artystycznie miejscach w mieście. Łączą wiedzę teoretyczną z praktyczną znajomością swojego miejsca zamieszkania. Wydaje się jednak, że tego typu działalność w praktyce nie wyczerpuje definicji lekcji i należy krajoznawstwo zaliczyć do innych form edukacyjnych.

Oddzielnie należy potraktować prelekcje, wykłady czy odczyty. Ta tradycyjna forma edukacyjna jest najpowszechniej występująca, ma różnorodną tematykę i stanowi najmocniejszą stronę edukacji muzealnej każdej placówki. Są one jednak przeznaczone w większości dla uniwersalnego odbiorcy, niewiele jest propozycji dostosowanych do grup wiekowych bądź zawodowych.

Promocja oferty edukacyjnej jest dostateczna. W licznych przypadkach oparta na osobistych kontaktach pracowników promocji z nauczycielami bądź dyrektorami szkół. Nie wszystkie muzea tworzą informacje o swojej ofercie edukacyjnej w formie drukowanych broszur/ulotek, starają się jednak zamieszczać i regularnie aktualizować ofertę na stronach internetowych.

W realizacji usług zasadniczo nie przeszkadza konieczność wcześniejszego zgłoszenia, gdyż w szkołach zazwyczaj decyzja o wyjściu grupy poza budynek jest również podejmowana z pewnym wyprzedzeniem. Nauczyciele natomiast skarżą się na problemy z organizacją wyjścia do muzeum zarówno na szczeblu zarządzeń, przepisów i regulaminów szkolnych/oświatowych, jak i organizacji transportu dla swoich

podopiecznych. Szczególnie jest to istotne w przypadku najmłodszych dzieci (przed-szkolnych, wczesnoszkolnych), dla których nieraz konieczne jest wynajęcie prywatnego środka transportu, co generuje dodatkowe koszty – ponoszone przez rodziców. Odpowiedzią na ten niezależny od muzeum problem jest oferta zewnętrznych lekcji muzealnych organizowanych przez muzealników w placówce oświatowej. Wydaje się jednak, że lekcje te mają mniejszy potencjał edukacyjny i sprowadzają się w większości do formy wykładów lub pogadanek. Szkoły z uboższych rejonów skarżą się na cenę zajęć edukacyjnych, receptą na to mogą być systemy ulg bądź zwalnianie z opłat w uzasadnionych przypadkach. We wszystkich muzeach zastrzeżono sobie możliwość ulgi lub zwolnienia z opłaty poprzez decyzję dyrektora. Jednak wielu nauczycieli nie zdaje sobie sprawy z takiej możliwości bądź procedura jest czasochłonna i skomplikowana (wysłanie podania pocztą, itp.)

Podsumowanie

W konurbacji górnośląskiej stan edukacji muzealnej ulega widocznej poprawie. Zróżnicowanie poziomu tych ofert jest zależne od wielu czynników, w których kluczowymi są: budżet oraz poglądy kadry kierowniczej na kwestię edukacji w muzeach. Zauważalny jest jednak wzrost świadomości odnośnie do roli edukacji muzealnej w nowoczesnym muzealnictwie. Zwiększają się także kwalifikacje pracowników, poprzez kursy, szkolenia, studia podyplomowe czy autodokształcanie. Największą przeszkodą w recepcji oferty edukacyjnej są: względy logistyczne i w niektórych przypadkach koszty usługi (dotyczy to drogich muzeów bądź ubogich szkół). Ekspонат jako nośnik wiedzy jest coraz częściej eksponowany w zajęciach w muzeum. Pozwala to wyraźnie i jednoznacznie odróżnić ofertę muzealną od oferty placówek oświatowych czy kulturalnych.

Postulatem na przyszłość jest podjęcie sformalizowanej współpracy na szczeblu gminy pomiędzy nauczycielami szkół a pracownikami edukacji w muzeach w celu wspólnego wypracowania oferty edukacyjnej na bazie możliwości muzeum, przede wszystkim posiadanej kolekcji, oraz potrzeb szkoły (podstawa programowa, projekty).

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

SZELAĞ M. (2012), *Edukacja muzealna w Polsce: sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*, Warszawa: Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

Ustawa z dnia 21 listopada 1996 r. o muzeach, Dz.U. z 1997 r. nr 5, poz. 24.

Michał Dzióbek, magister
Muzeum Historii Katowic
e-mail: m.dziobek@mhk.katowice.pl

Implications of Moral Imagination for education

Summary

On the basis of current cognitive science theories, morality is understood as a naturalistic phenomenon resulting from genetic and social influence. As such, it is possible to use contemporary ethical theories as a practical implication for educational practice. In the following paper I would like to focus in particular on the use of Moral Imagination theory in education. Moral Imagination is a creative capacity which allows one to envision perspectives of other people in morally-relevant situations and also rehearse possible courses of future behaviours, including their influence on others (Johnson, 1993). In the following paper I will describe current theoretical approach of the development of Moral Imagination and also practical use of this concept in education. Additionally, I would like to present concrete examples of Moral Imagination application for educators including literature teaching, service learning, simulation and creativity training.

Keywords: imagination, creativity, morality, education

Introduction

At the beginning of his classical book *Moral Imagination*, Mark Johnson says „My central thesis is that human beings are fundamentally imaginative moral animals” (Johnson, 1993). According to his theory, there is no single moral principle that would tell us what is the „right thing to do” in a certain situation. On the contrary, being faced with multiple non-prototypical situations and dilemmas every day, one needs to engage Moral Imagination to decide how to treat those cases. In order to manage successfully, people have to consider multiple possible explanations, actions and perspectives. Teachers and educators, taking into consideration that modern world requires much flexibility in social interaction, could find it very useful to apply the theory of Moral Imagination in their educational practice.

Naturalistic understanding of morality

First of all, I would like to shortly describe what the notion of „moral” means in regard to imagination. On the grounds of contemporary cognitive science, morality is generally defined as a naturalistic phenomenon. Moral rules that we follow are

considered to be the mutual effect of our genetic inheritance and social influence. For example, Patricia Churchland (2013) proposes a model in which morality is a result of four dimensions of social behaviour schemas, that are shaped by interacting brain processes. Among these aspects she presents the following: (1) caring, (2) recognising mental states in other people, (3) problem solving in the social context, (4) learning social practices. As rules vary among cultures, it seems plausible that one should focus on social environment and its' local virtues. Furthermore, as social situations differ from each other not only among cultures, but also among individuals, one should rather seek to use moral imagination in order to succeed and reach a selected goal with the respect of others' mental states. Usually, we can do it thanks to the wide range of social practices and prototypical situations we encounter, but the true challenge to teachers and mentors is to work out with their students a way to successfully manage in situations that are new and ambiguous.

Philosophical understanding of Moral Imagination

According to Dewey, in the face of problematic situation Moral Imagination allows us to deliberate upon possible lines of action through an imaginative dramatic rehearsal. Thanks to the capacity to imagine different alternatives of behaviour, we are able to predict real-life outcomes and possible impact on other people. During imaginative problem solving the consequences of previous behaviours become possible results of future actions. Well developed moral imagination, basing on gained experience, allows one to consider more solutions and make better decisions. Additionally, the ability to use our previous experience and adjust it to current situation is facilitated by metaphorical and prototypical representations. What is more, Mark Johnson argues that there are no objective moral virtues that can be a priori recognised. Hence, the aims of Moral Imagination are not to search for these universal moral laws but rather search for the perspective of another person (Johnson, 1994; Johnson, 2014).

Moral imaginative deliberation involves co-authoring moral decisions with others through dialogue and feedback on imagined alternatives (Narvaez, Mrkva, 2014). To describe the process of gaining moral social habits Dewey introduced a distinction between valuing and evaluating. Valuing can be the result of automatic reaction (e.g. pleasure or pain, disgust or delight) or it may be the result of a process of evaluation (e.g. a baby may evaluate crying leads to the reaction of parents). When a child learns to speak, it is taught to ask for what it needs rather than to cry and it is forced to re-evaluate crying. On the base of interactions with environment a child develops habits which today can be explained in terms of conditioning (Ruth, 1999).

Psychological understanding of Moral Imagination

The psychological equivalent of Dewey's theory is triune ethics theory developed by Narvaez. Both theories emphasise that Moral Imagination requires sensitivity to

variety of morally-relevant aspects of social context, examining different alternatives for action, and thinking about the consequences of an action for people involved. They also focus on the social nature of moral imagination, the ability to think in a flexible way, and the role of both reason as well as emotions in self-regulation. On the base of both theories, effective coping with different kinds of non-prototypical situations is thought to be facilitated by open thinking and the capacity to deal with ambiguity (Narvaez, Mkrva, 2014).

Integrating Dewey's Moral Imagination theory, developmental and neuroscientific findings, Narvaez describes three types of moral functioning. The farthest from optimal Moral Imagination capacity lies Security Ethics („Bunker” Morality). It develops on the base of insecure relationship with parents during early life, which eventually results in hyperactivity of the hypothalamic-limbic axis. The emotion orientation of the child is mostly anger-rage and fear-distress. As a result the alternatives of actions are narrowed to „fight or flight” reactions, which leads to decrease of compassion as the person is focused mainly on what is good for „me and mine”. The second level of moral development is covered by Engagement Ethic (Harmony Morality). It is developed when a child is provided with responsive care, which results in appropriate engagement of HPA axis. In this case a person is more prone to feel compassion and self-sacrifice for other people. Finally, Imagination Ethics is the highest level of moral development, closely related to full development of Moral Imagination. Due to activity of prefrontal cortex, the ability to envision variety of alternatives and make plans of possible behaviour is enhanced. Imagination Ethics in combination with Engagement ethics gives one an orientation towards collaborating for the good of imagined outsiders and future generations (Narvaez, 2010).

Narvaez & Mkrva (2014) claim that Moral Imagination develops during early period of life when safe relationship with parents leads to proper functioning of brain areas such as left hemisphere and prefrontal cortex. However, brain plasticity and changing experience offer a chance to continuously build capacities for moral functioning also during later life. That's why Narvaez (2010) proposes Integrative Ethical Education Model based on the notion of Moral Imagination, which can enhance moral development in later life. Three most important aspect of this model include caring relationship, supportive climate and Novice-to-Expert Pedagogy. The first component refers to giving the child a sense of security. Teachers should develop safe relationship with each pupil. Additionally, educators should express responsiveness, openness to mutual experience and have „unconditional positive regard” postulated by Rogers. The second part refers to supportive climate. Teacher putting emphasis on performance is more likely to enhance performance goals in his students. On the other hand, by emphasising understanding, pupils are more prone to obtain mastery orientation to learning. This in result can be the cause of more prosocial attitudes toward other students. The last component refers to the necessity to provide children with real-life role models, who will be able to give them deliberate instruction and advices to foster their capacities in solving morally-relevant problems (Narvaez, 2010).

As a result, children are able to develop adequate skills, providing them with moral maturity, which basic features include moral self monitoring (e.g. am I taking all the relevant perspectives into account while making a decision?), self reflection (e.g. how does it refer to my moral identity?) and autonomy (Narvaez, 2010). All of these features obviously require deliberate and intentional moral imagination.

The practical applicability of Integrative Ethical Education model was Minnesota Community Voices project. The main purpose was to encourage the teachers to provide many examples of successful performance in making decisions in morally-relevant situations. The educators were drawing attention to emotion regulation and other sub-skills which students can practise in class and also at home. For example one of the techniques was counting to ten while being nervous. Firstly students were modelling skill sets in role play during classes and then in actual everyday situations. This allowed them to understand that newly-acquired skills can be used in multiple contexts and practices in different situations (Narvaez, 2010).

It appears that this model can be applied at every level of education. In the following paper I would like to describe research suggesting effectiveness of the application of Moral Imagination at the level of high school and university education. These examples concern quite specific fields but they can be treated as heuristics and used in different fields. Additionally, the model is open to application at other levels of education. It would be particularly interesting to investigate its' effectiveness in elementary school and kindergarten.

Application of Moral Imagination in education

In our everyday life we form prototypes that are used to categorise concepts we use in moral domain, such as prototypes of love, justice, harm etc. Our prototypes are a statistic average of exemplars we experience in the course of life. Through reading literature we are able to experience the perspective of the characters and at the same time enrich our statistical sampling base of other peoples' perspectives. Not only will we have more complex prototypes but also a greater number of them. As a result, our process of moral judgement will remain under positive influence of the increased knowledge base we obtained. Teaching literature can be a perfect chance to develop Moral Imagination using knowledge we have about prototypical structure of moral cognition. Testing students' knowledge about the plot and characters may not be sufficient. What is needed to develop Moral Imagination is creating the „community of inquiry” in which students will be allowed to freely exchange their ideas. As a result, pupils will be able to engage emotionally and understand better the emotions and cognitions of the characters, but also the the thoughts of their classmates and finally their own thoughts. A teacher or academic teacher may also take advantage of theory of Moral Imagination by using both literature and theoretical texts in ethics classes to show students that ethical theories are not only abstract constructs but also can be applied in real life. Not only will they understand e.g. Moral relativism but also will engage in how it manifested itself in *The Brothers Karamazov* (Paradales, 2002).

Another interesting example of applying Moral Imagination theory in education includes using simulation training. In this particular case Moral Imagination was proposed as a necessary component of simulation training of bad news delivery in nursing education. While delivering bad news students should not focus only on the „techniques” such as no medical jargon or optimal social and physical setting. What also needs to be taken into consideration is that there is a necessity to remain engaged and responsive towards unique perspectives, needs and emotions of an individual. Focusing only on the „techniques” may eventually lead to depersonalisation of the patient. Simulation training alone is not enough to provide students with skills they need as it faces them with mostly prototypical situations, much simpler than these happening in real life. The optimal way to enhance the training would be to encourage students to ask themselves „what would happen if somebody reacted with anger or did something unpredictable?” etc. This would allow them to deal with every day complexity much better. This type of training can be also useful for different professions such as doctors or psychologists (Chen, 2011).

Another implication of Moral Imagination theory I would like to describe concerns service learning. Service learning gives students an opportunity to serve their community through working to their advantage. This experience may allow one to enhance Moral Imagination and problem solving abilities. During service learning variety of moral problems can occur, which may arouse emotional dilemmas and concerns. Students should not try to simply apply rules to situation but rather engage both emotionally and cognitively to perceive the problems with great sensitivity and eventually come up with possible solutions. Imagining hypothetical outcomes of morally-relevant decisions and finally putting them into action could be a great Moral Imagination training. To express one’s feelings connected to moral aspects of service learning, students should be encouraged to write journals, reflective essays and to participate in group discussion in order to enhance moral reflection (You, Rud, 2010).

Finally, it appears that Moral Imagination has a lot in common with creative process itself. Taking language research into account, Lakoff and Johnson (1988) came with a conclusion that most of our conceptual system is metaphorical. Importantly, metaphors are not only rhetorical figures that we use to speak, they basically frame our experience and perception of the world. Johnson (1993) points out that our moral cognition is also framed by metaphorical thinking. On the other hand, creativity is very often connected with the ability to find distinct association or analogy which engages the ability of divergent thinking (Nęcka, 2001). As such, it seems that metaphorical representations should be activated in this process as metaphor is most probably language equivalent of analogical mental representation (Ścigała, Właszczyk, 2015). From that one can draw a conclusion that metaphors play a great role in both creativity and moral decision making. Indeed, Ścigała & Właszczyk (2015) shown that stimulation of creative thinking leads to enhancement of moral relativism. In particular, application of creativity priming method by Trzebiński

(1981) lead to more relativistic answers on Wojciszke & Baryła (2000) „Etyk” questionnaire. This may suggest that providing children with creativity training during classes can enhance their abilities to solve moral problems in a novel and creative way. There are many creativity training schemas available that can be used in this context (e.g. Nęcka, 2012; Trzebiński, 1981).

Conclusions

The use of Moral Imagination theory in educational practise may result in beneficial outcomes. Encouraging the willingness to critically, deliberately and intentionally consider possible alternatives of one's behaviour and its' impact on others appears to be very important for effective social interaction. Contemporary theoretical framework developed by Narvaez connected with many practical examples provide useful information on how to benefit from the notion of Moral Imagination in every day practice. However, it appears that more research is needed to prove validity of the concept of Moral Imagination and also to show whether the effects of its' stimulation are in fact beneficial for pupils.

BIBLIOGRAPHY

Compact publications

CHURCHLAND P. (2013), *Moralność mózgu: co neuronauka mówi o moralności*, Kraków: Copernicus Center Press.

JOHNSON M. (1993), *Moral Imagination: Implication of cognitive science for ethics*, Chicago: The University of Chicago Press.

JOHNSON M. (2014), *Morality for humans*, Chicago: The University of Chicago Press.

LAKOFF J., JOHNSON M. (1988), *Metafory w naszym życiu*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

NĘCKA E. (2001), *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

NĘCKA E. (2012), *Trening twórczości*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

TRZEBIŃSKI J. (1981), *Twórczość a struktura pojęć*, Warszawa: PWN.

Articles in collective works

NARVAEZ D., MRKVA K. (2014), *Creative moral imagination*, [in:] S. Moran, D.H. Cropley, J.C. Kaufman (eds.), *The Ethics of Creativity*, New York: Palgrave Macmillan, pp. 25–45.

ŚCIGAŁA K., WLASZCZYK A. (2015), *Relatywizm moralny w kontekście próby empirycznej weryfikacji teorii „wyobraźni moralnej” Marka Johnsona*, [in:] K. Bałəkowski, K. Maciąg (red.), *Filozoficzne rozważania o człowieku, wolności i wartościach*, Lublin: Fundacja na rzecz Promocji Nauki i Rozwoju Tygiel, s. 159–174.

Articles in magazines and law legal

CHEN R.P. (2011), *Moral Imagination in Simulation-Based Communication Skills Training*, „Nursing Ethics: An International Journal for Health Care Professionals” Vol. 18, No. 1, pp. 102–111.

NARVAEZ D., (2010), *The emotional foundations of high moral intelligence*, „New Directions for Child and Adolescent Development” Issue 129, pp. 77–94.

PARDALES M. (2002), *So, how did you arrive at that decision? Connecting moral imagination and moral judgement*, „Journal of Moral Education” Vol. 31, Issue 4, pp. 423–437.

YOU Z., RUD A.G. (2010), *A model of Dewey's Moral Imagination for Service Learning: Theoretical Explorations and Implications for Practice in Higher Education*, „Education and Culture” Vol. 26, No. 2, pp. 36–51.

WOJCISZKE B., BARYŁA W. (2000), *Potoczne rozumienie moralności: pięć kodów etycznych i narzędzie ich pomiaru*, „Przegląd Psychologiczny” t. 43, nr 4, pp. 395–421.

Internet sources

RUTH A.P. (1999), *Pragmatism, Ethics and Education*, [in:] M. Peters et al. (eds.), *The Encyclopaedia of Educational Philosophy and Theory*, eeapat.net.doku.php (access on: 10.02.2016).

Karolina Ścigała, studentka
e-mail: kascigala@gmail.com

ANNA VAŠUTOVÁ

Orientácia v čase v edukácii v primárnom stupni vzdelávania

TIME ORIENTATION IN EDUCATION AT THE PRIMARY SCHOOL

Summary

At present time a literacy development of children and pupils is the main goal of education in schools. In this respect the concept of functional literacy has come to the fore. The functional literacy is understood as a general ability to use adequately acquired knowledge from different educational areas – reading, mathematical, scientific or another area in the context of real life. These abilities can be developed in teaching especially through the activities and active participation of children and pupils in activities. One for the life important competencies that a person should acquire in the process of school education is the ability to orientate in time. Understanding of time is very different in all developmental stages, as it is directly linked to the constantly evolving perception and abstraction capabilities of children and pupils. This domain means for teachers a need to know adequately differentiate requirements and realize the specifics of working with children and pupils in relation to their developmental level. The paper is aimed to present one of the possible conceptions of developing ideas of younger school age pupils about time, focusing on time measurement.

Keywords: clock, mathematical education, primary school, time orientation

Orientácia v čase v primárnom vzdelávaní

Problematika orientácie v čase je jednou zo základných zložiek matematického vzdelávania. Nadobudnutie kompetencií súvisiacich s uvedenou oblasťou je pre život jednotlivca nevyhnutné a potrebné. Na základe poznatkov vývinovej psychológie je možné „nahliadnuť do mysle“ detí a uvedomiť si niektoré ich špecifiká, sledovať úroveň kognitívnych procesov detí vzhľadom k vývinovej etape, v ktorej sa aktuálne nachádzajú, čo zároveň predstavuje pre pedagóga východiskovú platformu pri vytváraní adekvátneho obsahu vzdelávania a pri vypracovávaní návrhov na využitie vhodných metód zameraných na rozvíjanie predstáv o čase a orientácii v čase detí predškolského a mladšieho školského veku.

Podľa Piageta (2007) deti predškolského veku prechádzajú predoperačným štádiom vývinu, pre ktoré je charakteristická neistota pri orientácii v čase, subjektívne vnímanie času, čo je spôsobené emočnou naviazanosťou sa na činnosti a udalosti a tiež schopnosťou uvažovať najmä o prítomnosti. Minulosť a budúcnosť nie sú pre deti dôležité, zaujímavé. Dieťa na predoperačnej úrovni ešte nechápe meranie času hodinami. Predstavuje si, že ručička hodín sa pohybuje rozdielnou rýchlosťou, v závislosti od toho, čo meria.

Obdobie mladšieho školského veku spadá do štádia konkrétnych operácií, pre ktoré je príznačná logika vo vnímaní času. Pojem času spočíva na operáciách typu: zoradenie udalostí podľa časovej následnosti (chápanie pojmov skôr a neskôr), meranie času (je izomorfné s meraním priestoru) (Pavlovičová, 2012). Pre dieťa mladšieho školského veku má čas stále najmä konkrétny význam a posudzuje ho v kontexte konkrétnej udalosti, či subjektu, pretože nedokáže uvažovať abstrakčne.

Podľa inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2015) sa má dieťa vedieť orientovať v čase a správne používať pojmy včera, dnes, zajtra, opísať režim dňa, orientovať sa na elementárnej úrovni v časových vzťahoch dňa, týždňa, mesiaca, roka a okrem toho má vedieť, že čas sa meria hodinami. Na uvedené kompetencie kontinuálne nadväzuje inovovaný Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie v základných školách (2015), ktorý má vo vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami v obsahových štandardoch pre jednotlivé ročníky zaradené pojmy súvisiace s orientáciou v čase. Doposiaľ bola táto téma súčasťou vzdelávacej oblasti Príroda a spoločnosť v predmete Prírodoveda. Podľa inovovaného ŠVP (2015) sa uvedený obsah zaradil do vyučovania predmetov Matematika a Prvouka. V rámci matematického vzdelávania spadá téma času do tematického celku Riešenie aplikačných úloh a úloh rozvíjajúcich špecifické matematické myslenie. V nasledujúcej časti sú uvedené výkonové štandardy pre jednotlivé ročníky z daného tematického celku.

1. ročník: Určiť a znázorniť celé hodiny na digitálnych a ručičkových hodinách.
2. ročník: Označiť a pomenovať jednotky času (hodina, minúta).
Určiť a znázorniť čas (štvrt, pol a trištvrt) na digitálnych a ručičkových hodinách.
3. ročník: Označiť a pomenovať jednotky času (hodina, minúta, sekunda).
Premeň jednotky času.
Zapísať čas z ručičkových hodín do digitálnych a naopak.
Vyriešiť aplikačné úlohy súvisiace s orientáciou v čase.
4. ročník: Vyriešiť aplikačné úlohy súvisiace s orientáciou v čase.

Pregraduálna matematická príprava budúcich učiteľov

Keďže uvedená tematická oblasť doposiaľ absentovala v kurikule primárneho matematického vzdelávania nebola ani didakticky spracovaná. Niektoré alternatívne didaktické prostriedky, ktoré korešpondujú s inovovaným ŠVP (2015) už obsahujú úlo-

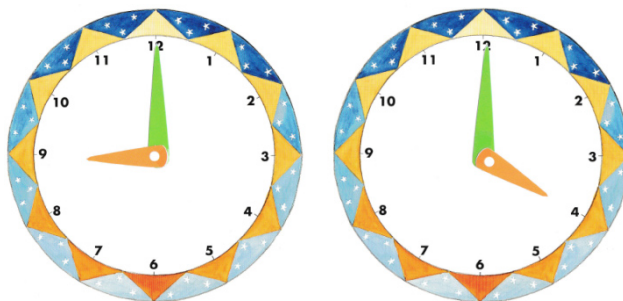
hy súvisiace s orientáciou v čase a meraním času, ale vo väčšine školami používaných učebníc a pracovných zošitov chýbajú. V nasledujúcej časti je prezentovaná metodická koncepcia zavádzania a rozširovania predstáv o čase a najmä o meraní času pre žiakov 1. až 4. ročníka základnej školy inšpirovaná fínskymi pedagogickými dokumentmi a didaktickými prostriedkami Tuhattaituri (Haapaniemi et al., 2007, 2008). Uvedené návrhy úloh (pracovných listov) je možné využiť aj v rámci pregraduálnej matematickej prípravy študentov študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika (aj s rozšíreným vyučovaním anglického jazyka), ktorí môžu prezentovaný materiál využiť vo svojej pedagogickej praxi alebo pri tvorbe návrhov úloh aplikovateľných metódou CLIL do vyučovania matematiky na 1. stupni základnej školy.

1. ročník

V 1. ročníku je potrebné naplňať aj iné špecifické ciele ako len tie, ktoré sú uvedené v Štátnom vzdelávacom programe. To znamená, že najprv sa žiaci majú rozprávať o čase. Napríklad ako si predstavujú plynutie času, pretože ako uvádza Končeková (2005) už v mladšom školskom veku deti vedia, že čas je nevratný a beží len jedným smerom, ďalej je možné s deťmi uvažovať o tom, načo nám slúži čas; ako vieme určiť čas; čím sa meria čas a podobne. Cieľom je, aby sa učiteľ dostal k hodinám ako nástroju, ktorý slúži na meranie času (uvedený obsah sa prelína s obsahom Prvouky, preto je možné nadväzovať na poznatky nadobudnuté v tomto predmete alebo na vlastné skúsenosti a vedomosti detí zo života). Žiaci sa majú oboznámiť s pojmami ako ciferník, malá a veľká ručička, hodiny, čas, meranie času.

Nasledujúce obrázky prezentujú postupnosť zadávaných úloh pri plnení cieľov zo vzdelávacích štandardov. Keďže uvedený výučbový materiál má slúžiť na využitie metódy CLIL v primárnom matematickom vzdelávaní, tak aj navrhované úlohy sú prispôbené týmto požiadavkám. V súvislosti s integráciou obsahu matematiky a anglického jazyka v 1. ročníku základnej školy je možné do vyučovania zaradiť anglické pojmy pre čísla (1–12) a pojem *o'clock* pre čas alebo hodiny po prípade otázku späť s určením času *What's the time?* (Koľko je hodín?). Samozrejme s využívaním výlučne sluchovej percepcie.

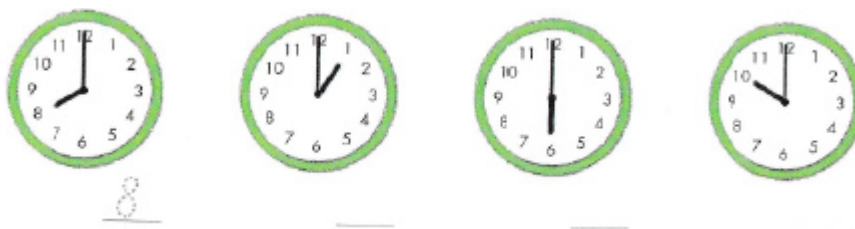
Na úvod je žiaduce, aby sa žiaci frontálne oboznámili s jednotlivými komponentmi hodín a videli ako sa zaznamenávajú celé hodiny prostredníctvom modelu hodín s pohyblivými ručičkami (obr. 1), a zároveň, aby mali možnosť individuálne manipulovať s uvedeným modelom a znázorňovať čas na základe zadaní učiteľom alebo iným žiakom.



Zdroj: (Haapaniemi et al., 2007).

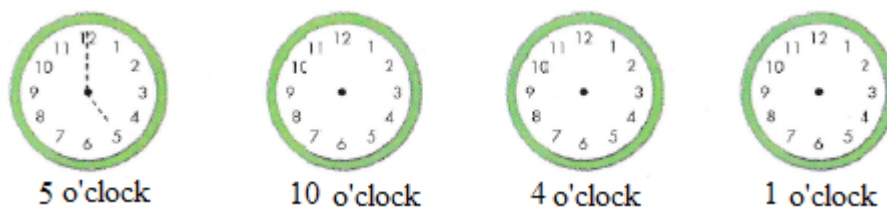
Obrázok 1. Celá hodina (ciferník, malá a veľká ručička)

Po manipulačných činnostiach je vhodné na precvičenie a upevnenie si vedomosti využiť úlohy v pracovnom liste, ktorý bude zameraný na určovanie času a znázorňovanie času.



Zdroj: (Haapaniemi et al., 2007).

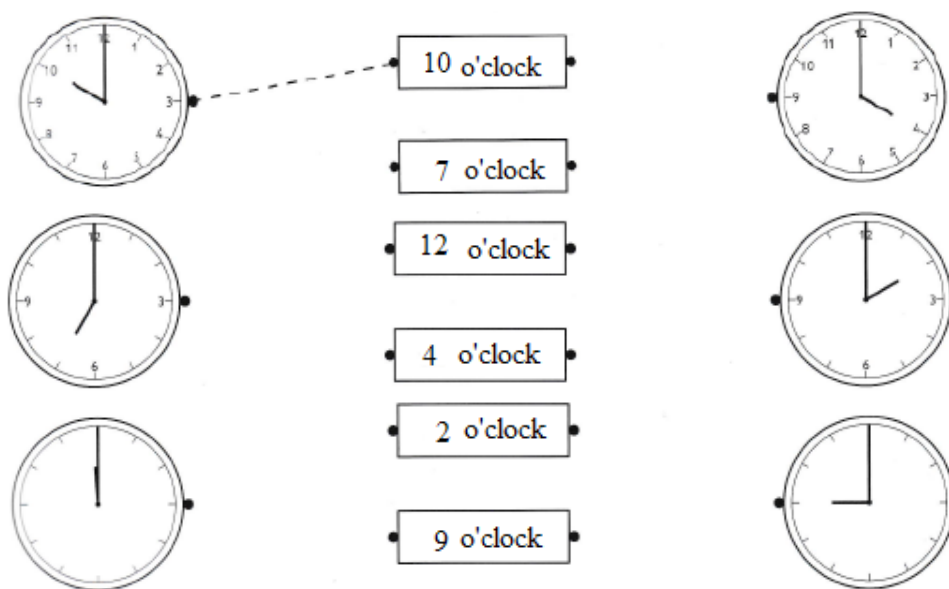
Obrázok 2. Určiť celé hodiny na ručičkových hodinách



Zdroj: (Haapaniemi et al., 2007).

Obrázok 3. Znázorniť celé hodiny na ručičkových hodinách

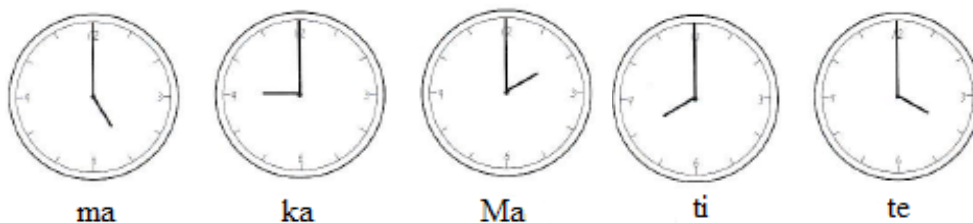
Ďalšou úlohou zameranou na upevnenie predstáv o čase je priradovanie časových údajov k celým hodinám. Úloha má náročnosťou gradujúci charakter, keďže od žiaka očakáva postupné odpútanie sa od číselných údajov znázornených na hodinách.



Zdroj: (Haapaniemi et al., 2007).

Obrázok 4. Určiť a priradiť čas v celých hodinách

Nasledujúca úloha môže tvoriť nadstavbu k preberanému učivu s cieľom zopakovať a prehĺbiť poznatky. Využíva ciferníky s neúplnými údajmi, pričom úlohou žiakov je určiť a zoradiť znázornené časové údaje vo forme tajničky. Po korektnom zoradení vznikne slovo Matematika.



Zdroj: (Haapaniemi et al., 2007).

Obrázok 5. Tajnička

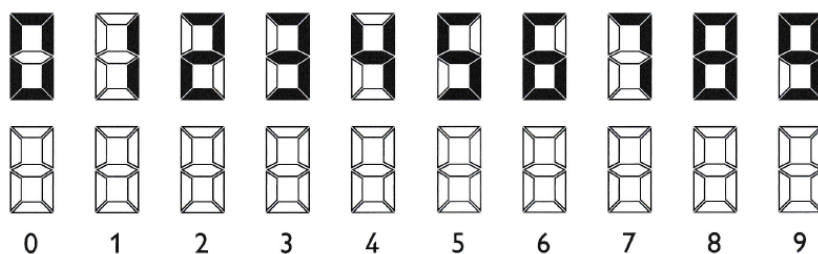
Veľmi vhodnou úlohou je využitie každodenných činností žiakov v prepojení s meraním času. Možnosti sú rôzne. Žiaci sami navrhujú aktivity a činnosti a pritom určujú pomocou hodín čas, kedy ich počas dňa vykonávajú alebo je možné využiť ilustráciu, ktorá zobrazuje pravidelne sa opakujúce činnosti (režim dňa) ako je to na nasledujúcom obrázku.



Zdroj: (Haapaniemi et al., 2007).

Obrázok 6. Znázorniť čas v celých hodinách v prepojení s denným režimom

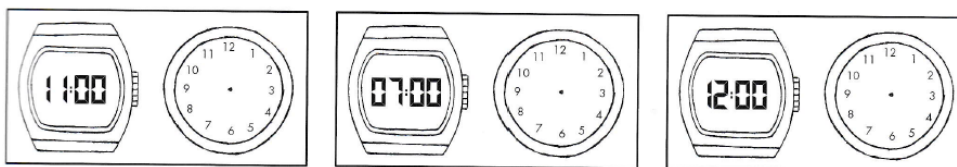
Okrem ručičkových hodín je potrebné, aby sa žiaci vedeli orientovať aj na digitálnych hodinách. K tomu je dôležité oboznámiť žiakov s digitálnou podobou čísiel, ktoré budú využívať pri modelovaní alebo určovaní času.



Zdroj: (Haapaniemi et al., 2007).

Obrázok 6. Digitálna podoba čísiel

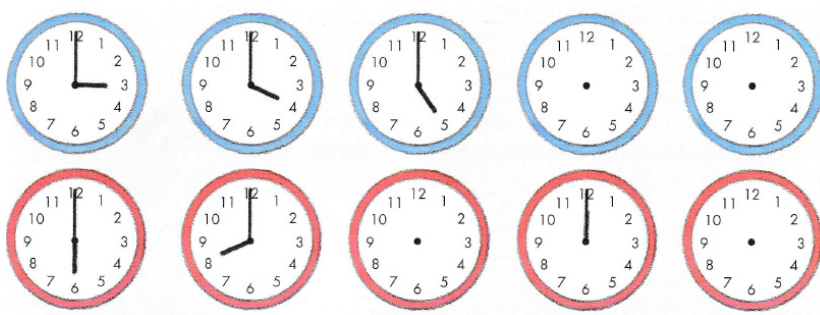
Nadväzujúcou úlohou, v ktorej si môžu žiaci precvičiť určovanie času pomocou digitálnych hodín je aj možnosť ich znázornenia na ručičkových hodinách.



Zdroj: (Haapaniemi et al., 2007).

Obrázok 7. Určiť čas na digitálnych hodinách

Ako doplnujúca úloha môže poslúžiť integrácia času s číselnými postupnosťami, pričom sa stále pracuje len s celými hodinami. Úlohou žiakov je odhaliť na základe určenia času pravidlo postupnosti a doplniť chýbajúce členy postupnosti.



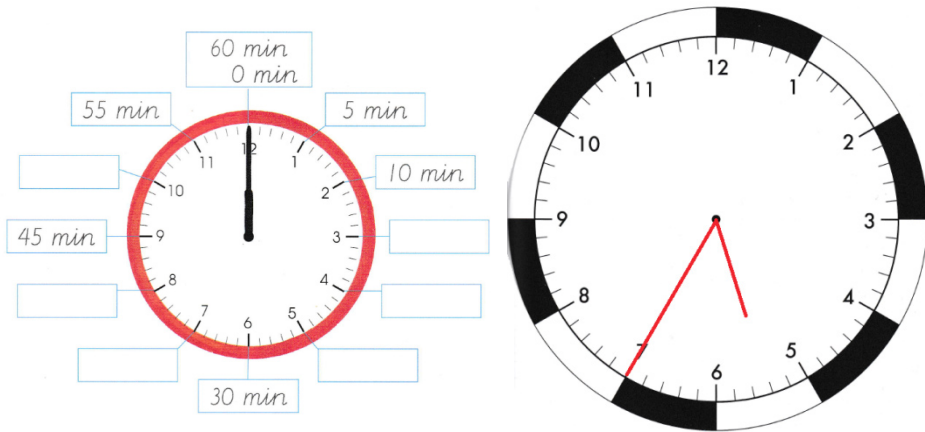
Zdroj: (Haapaniemi et al., 2007).

Obrázok 8. Číselné postupnosti (celé hodiny)

2. ročník

V 2. ročníku pribúda pojem minúta a pri určovaní času ide o pojmy pol, štvrt a trištvrte hodiny. Za týmto účelom je možné využiť opäť model hodín s pohyblivými ručičkami, ktorý bude znázorňovať aj minúty. Žiaci majú vedieť, že hodina má 60 minút a priradiť počet minút k jednotlivým časovým údajom na hodinách. Okrem toho majú určiť koľko minút prešlo, kým sa veľká ručička presunula napríklad z 12 na 3 (obr. 9). Žiaci majú vedieť určiť čas v zložených jednotkách napr. 5 hodín a 35 minút.

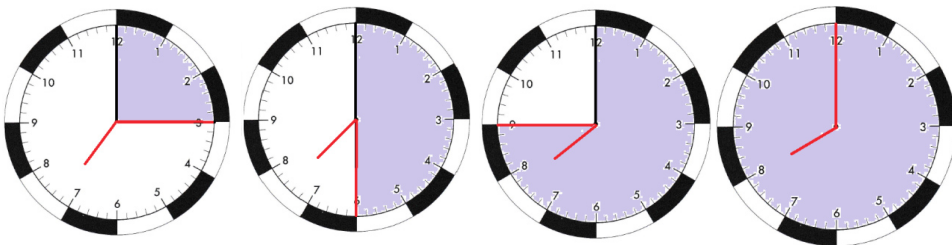
Z anglických pojmov môžu pribudnúť pojmy minúta (*minute*), minúty (*minutes*). V primárnom matematickom vzdelávaní sa žiaci oboznamujú prioritne s pravidlami určovania času v slovenskom kultúrnom kontexte. Nie je cieľom oboznámiť ich so spôsobmi určovania času v anglicky hovoriacich krajinách. Uvedená problematika je obsahom vzdelávania predmetu Anglický jazyk.



Zdroj: (Haapaniemi et al., 2008).

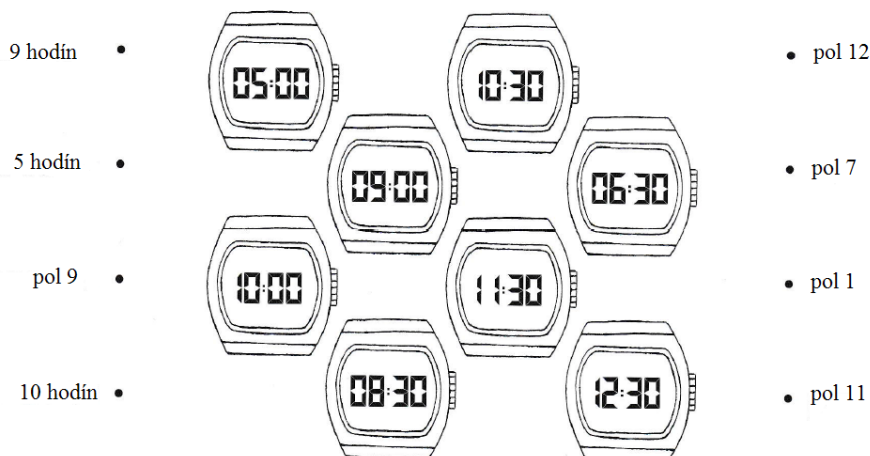
Obrázok 9. Hodiny a minúty

Pri zavádzaní pojmov štvrt, pol, trištvrte a celá hodina je možné využiť kruhový model zlomku (ciferník na ručičkových hodinách má rovnaký tvar), ktorý žiaci poznajú z predprimárneho vzdelávania, kde sa s uvedenou problematikou oboznamovali na propedeutickej úrovni. Predtým ako budú riešiť úlohy o čase, je možné (manipulačnými činnosťami) skladať papier v tvare kruhu na 2 alebo 4 zhodné časti a prepojiť skladačku s ciferníkom hodín, do ktorého si môžu žiaci dokresliť ručičky hodín tak, aby mali vymodelované požadované pojmy. Žiaci si majú uvedomiť, že štvrt hodiny je časový úsek zodpovedajúci trvaniu 15 minút, pol hodiny je časový úsek zodpovedajúci trvaniu 30 minút, trištvrte hodiny je 45 minút a celá hodina je 60 alebo 0 minút (obr. 9). Pri určovaní času pomocou uvedených pojmov chápeme daný časový úsek ako „naplnenie sa” v poradí nasledujúcej hodiny a vyjadrujeme ho tak, že najprv pomocou malej ručičky určíme hodiny (7 hodín) a potom časový úsek štvrt (pol, trištvrte) vyjadríme vo vzťahu k nasledujúcej hodine, teda ako *štvrt na osem* (obr. 10). Pri určovaní času žiaci môžu používať obe možnosti vyjadrenia napr. 5 hodín a 30 minút alebo pol šiestej. Táto oblasť je pre žiakov 2. ročníka náročná, nie je preto potrebné vyžadovať používanie oboch foriem určovania času.



Obrázok 10. Grafické znázornenie časových úsekov (štvrt, pol, trištvrte a celá hodina)

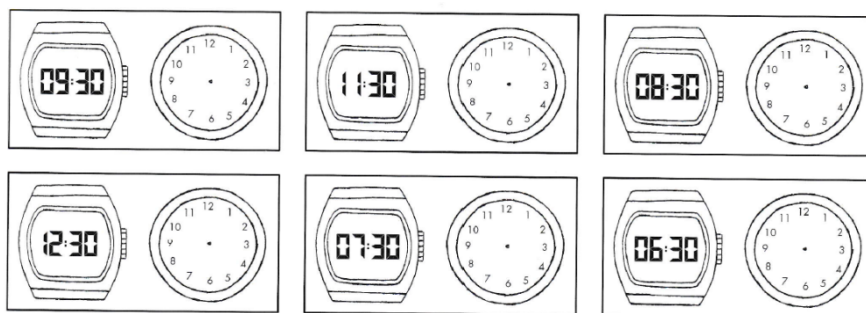
Aj v 2. ročníku majú žiaci riešiť úlohy s digitálnymi hodinami, pričom je možné modelovať rôzne časy. Úloha na obrázku 11 prezentuje možnosť určiť čas na digitálnych hodinách a priradiť ho k adekvátnemu času.



Zdroj: (Haapaniemi et al., 2008).

Obrázok 11. Určiť a priradiť čas na digitálnych hodinách

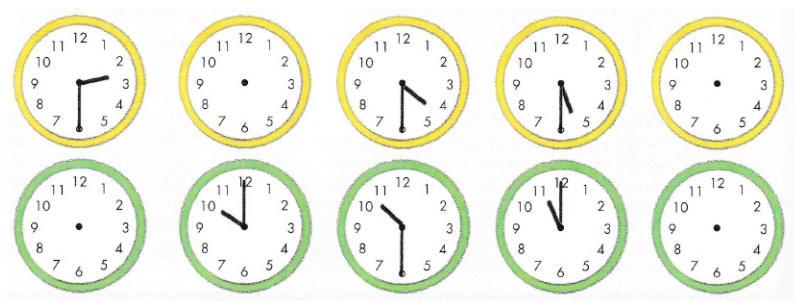
Okrem toho je vhodné pokračovať v úlohách, ktoré boli použité aj v 1. ročníku, kde mali žiaci za úlohu určiť čas na digitálnych hodinách a rovnaký čas znázorniť na ručičkových hodinách.



Zdroj: (Haapaniemi et al., 2008).

Obrázok 12. Určiť čas na digitálnych hodinách a znázorniť ho na ručičkových hodinách

Aj v tomto ročníku je vhodné používať integrované úlohy, na vyriešenie ktorých je potrebné uplatniť nadobudnuté vedomosti a zároveň uplatniť matematické schopnosti napríklad prepojením času a číselných postupností. Úlohou žiakov je objaviť pravidlo postupnosti a doplniť chýbajúcich členov.



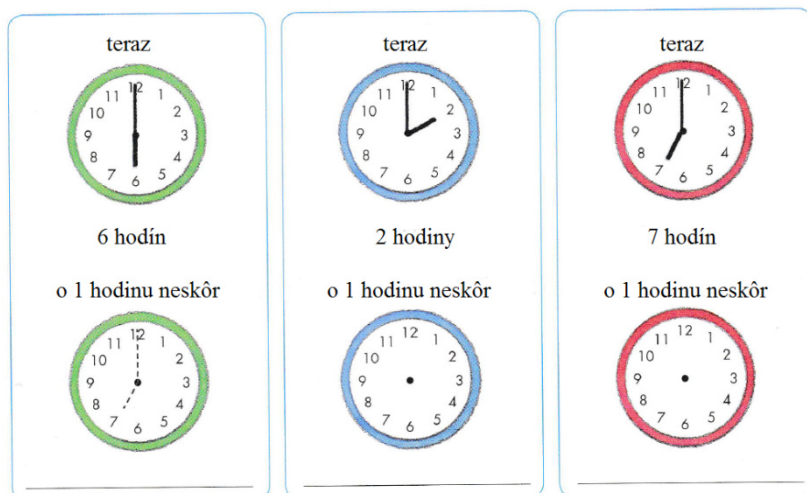
Zdroj: (Haapaniemi et al., 2008).

Obrázok 13. Číselné postupnosti (celá hodina a pol hodina)

3. ročník

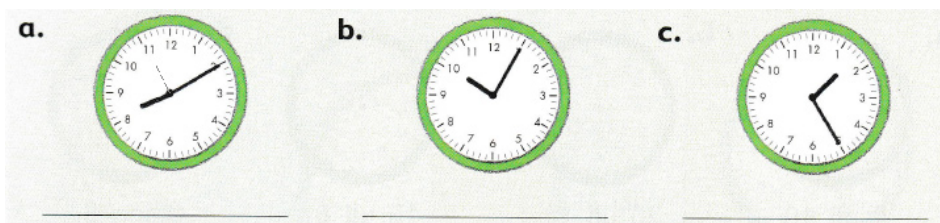
V 3. ročníku pribúda pojem sekunda, žiaci premieňajú jednotky času, znázorňujú čas na digitálnych hodinách a riešia aplikačné úlohy v spojitosti s orientáciou v čase. V súvislosti s pojmom sekunda má žiak vedieť, že 60 sekúnd tvorí 1 minútu, ale na kvantitatívne uvedenie si „sekundy“ je vhodné zamerať pozornosť na používanie stopiek a určovanie trvania časových intervalov napríklad pre marení času v behu na 100 metrov a podobne. Z anglických pojmov môžu pribudnúť pojmy ako sekunda (*second*) a sekundy (*seconds*) a otázka na trvanie časového úseku *Ako dlho trvá...?* (*How long does it take...?*), ale aj pomenovania konkrétnych činností v rámci režimu dňa žiakov ako aj pojmov: ráno, obed, večer, noc (*morning, noon/lunch, afternoon/evening, night*).

Pri tvorení úloh na premenu jednotiek času je vhodné zasadiť úlohu do reálneho kontextu, ktorý zabezpečí zmysluplnosť daných činností. Žiaci by nemali premieňať jednotky času iba ako stĺpčeky úloh bez prepojenie na známe životné situácie. Ďalej je vhodné so žiakmi riešiť úlohy zamerané na jednoduché operácie s časom, ktoré sa už vyskytli aj skôr, v nižších ročníkoch pri číselných postupnostiach, ale zameranie na operácie s časom v nich neboli explicitne vyjadrené. Ide o úlohy, v ktorých majú žiaci určiť a znázorniť čas, ktorý bude o daných časový úsek (napr. o 1 hodinu). Čas, ktorý bude o daný časový úsek je možné obmieňať napríklad o 3 hodiny (obr. 15) alebo o 7 hodín (obr. 16).



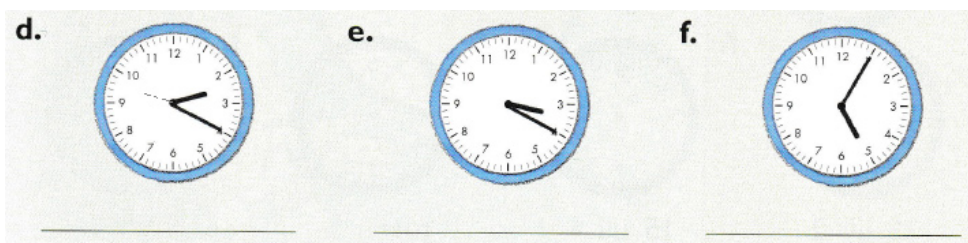
Zdroj: (Haapaniemi et al., 2008).

Obrázok 14. Jednoduché operácie s časom



Zdroj: (Haapaniemi et al., 2008).

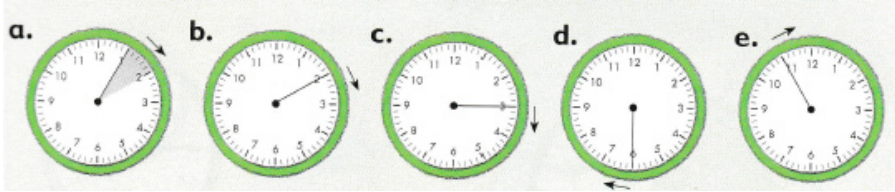
Obrázok 15. Posun času o 3 hodiny



Zdroj: (Haapaniemi et al., 2008).

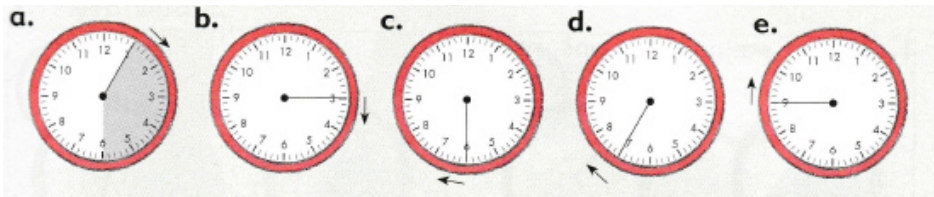
Obrázok 16. Posun času o 7 hodín

Po jednoduchých operáciách s časom s celými hodinami je vhodné sústrediť pozornosť aj na časové úseky v rámci hodiny, na úrovni minút. Žiak má v úlohe vyznačiť na každých hodinách daný časový úsek v minútach. Podobné úlohy majú za cieľ budovať kompetencie žiaka týkajúce sa uvedomovania si rôzneho časového trvania rozdielnych aktivít, činností najmä v prepojení na vlastné skúsenosti.



Zdroj: (Haapaniemi et al., 2008).

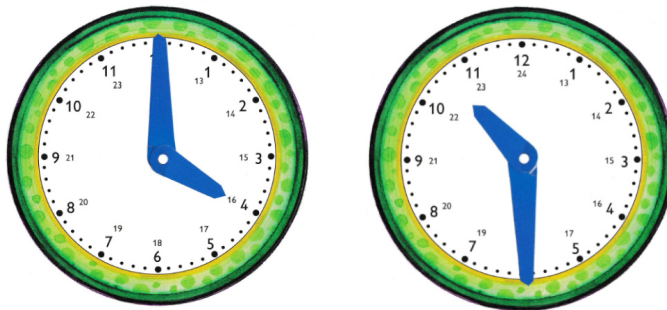
Obrázok 17. Časový úsek 5 minút



Zdroj: (Haapaniemi et al., 2008).

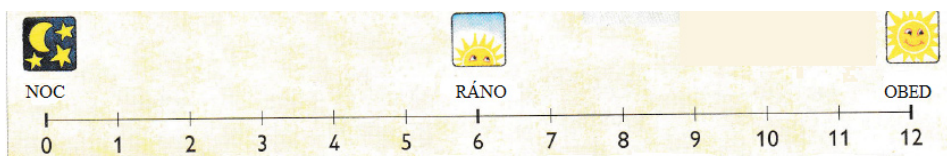
Obrázok 18. Časový úsek 25 minút

V 3. ročníku, ale aj skôr (v integrácii s Prvoukou) je možné prezentovať žiakom hodiny ako nástroj merajúci čas v 24 hodinovom dni. Žiaci majú vedieť, že 1 hodinu môžeme vyjadriť aj ako 13 hodín, pričom 1 hodina je v noci a 13 hodín je popoludní. Za týmto účelom je vhodné použiť opäť model hodín, na ktorých je vyjadrený čas dvojakým spôsobom, ale aj časovú os, na ktorej si žiaci môžu predstaviť čas lineárne, čo im umožní jednoduchšie sa v ňom orientovať (obr. 19). Modelovaním času v kontexte reálnych situácií majú žiaci určiť a vyjadriť čas v závislosti na časti dňa.



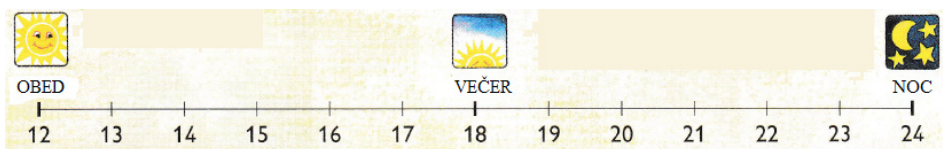
Zdroj: (Haapaniemi et al., 2008).

Obrázok 21. 24 hodinový deň



Zdroj: (Haapaniemi et al., 2008).

Obrázok 19. Lineárne znázornenie času 0-12



Zdroj: (Haapaniemi et al., 2008).

Obrázok 20. Lineárne znázornenie času 12–24

4. ročník

Vo 4. ročníku je potrebné venovať pozornosť nadobudnutým poznatkom o čase najmä v kontexte reálnych situácií s cieľom rozvíjať matematickú a funkčnú gramotnosť žiakov. Najvhodnejšou metódou sa doposiaľ javí projektové vyučovanie alebo tvorba projektov, ktorá zabezpečuje vysokú mieru aktivizácie žiakov a umožňuje vytvárať prirodzené reálne situácie a integrovať tak oblasti spadajúce pod rôzne predmety, s ktorými sa žiaci v rámci vyučovania oboznamujú izolovane alebo nie vždy v prepojení. Jeden príklad za všetky. Žiaci si môžu viesť napríklad denník, kde si budú pravidelne zaznamenávať činnosti, ktoré vykonávajú počas dňa v časovom období jedného týždňa, pričom do záznamov budú uvádzať aj čas začiatku činnosti, konca činnosti a jej trvanie v minútach. Cieľom bude napríklad prezentovať svoj „vydarený“ či „nevydarený“ deň aj s využitím časových pojmov a vzťahov. Vhodné je využiť aj už existujúce materiály, ktoré obsahujú úlohy alebo pracovné listy zamerané na rozvíjanie predstáv o čase od Prídavkovej a kol. (2013a) *Matematike pre život*. Uvedené úlohy môžu slúžiť učiteľom alebo študentom aj ako námety na tvorbu projektov.

Záver

Vnímanie času ako schopnosť uvažovať o čase a o jeho trvaní, ktoré je nepresné a subjektívne, je pre žiakov primárneho stupňa vzdelávania náročné. Práve aplikovanie problematiky merania času spresňuje a koriguje jeho vnímanie a prostredníctvom skúseností kreuje uvedené schopnosti. Preto je dôležité, aby sa oblasť orientácie v čase prezentovala

žiakom postupne a v súlade s ich možnosťami a schopnosťami. Nemenej dôležitá je aj pregraduálna príprava budúcich učiteľov elementaristov, ktorí sa budú vo svojej pedagogickej praxi podieľať na rozvíjaní matematických predstáv žiakov v primárnom stupni vzdelávania. Uvedenej problematike sa odborne venujú napríklad Tomková (2013), Šimčíková (2014), Prídavková (2013b), Mokriš (2013), Palková (2014) a Scholtzová (2013), ktorí za týmto účelom postupne spracúvajú niektoré témy elementárnej matematiky a pripravujú potrebné výučbové materiály*.

BIBLIOGRAFIE

Monografie a vysokoškolské učebnice

- HAAPANIEMI S. et al. (2008), *Tuhattaituri 3b*, opikirja, Helsinki: Otava.
 HAAPANIEMI S. et al. (2007), *Tuhattaituri 1b*, opikirja, Helsinki: Otava.
 HAAPANIEMI S. et al. (2008), *Tuhattaituri 2b*, opikirja, Helsinki: Otava.
 PIAGET J., INHELDEROVÁ G. (2007), *Psychologie dítěte*, Praha: Portál.
 PAVLOVIČOVÁ G. (2012), *Niektoré kľúčové názory na rozvoj matematických predstáv*, Nitra: FPV UKF v Nitre.
 PRÍDAVKOVÁ a kol. (2013a), *Matematika pre život: zberka úloh na rozvoj matematickej gramotnosti žiakov primárnej školy*, Prešov: PF PU v Prešove.

Príspevky v nekonferenčných a konferenčných zborníkoch

- MOKRIŠ M. (2013), *Príroda v úlohách z geometrie*, [v:] *Matematyka w przyrodzie i sztuce – matematyka i przyroda i sztuka w kształceniu powszechnym*, t. 3, Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, s. 93–104.
 PALKOVÁ V., VAŠUTOVÁ A. (2014), *Starostlivosť o deti v ranom veku a predškolská edukácia v Austrálii a vo Fínsku so zameraním na rozvíjanie matematických predstáv*, [v:] *Współczesne aspekty w edukacji i wychowaniu dziecka*, t. 1, Siedlce: Elpil – Jarosław Pilich, s. 265–278.
 PRÍDAVKOVÁ A. (2013b), *Modely pojmov teórie množín s prírodovedným námeto*, [v:] *Matematyka w przyrodzie i sztuce – matematyka, przyroda i sztuka w kształceniu powszechnym*, t. 3, Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, s. 155–166.
 SCHOLTZOVÁ I. (2013), *Miery v primárnej edukácii – čas*, [v:] *Matematyka w przyrodzie i sztuce – matematyka i przyroda i sztuka w kształceniu powszechnym*, t. 3, Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, s. 177–185.
 ŠIMČÍKOVÁ E. (2014), *Matematická príprava žiakov v Japonsku – výzva pre inováciu prípravy žiakov na Slovensku*, [v:] *Edukacja ku przyszłości. Wyzwania i zaniechania w wychowaniu przedszkolnym i kształceniu wczesnoszkolnym*, Siedlce: Siedleckie Towarzystwo Naukowe, s. 235–247.
 TOMKOVÁ B. (2013), *Matematické vzdelávanie 6–10 ročných žiakov vo Francúzsku*, [v:] *Matematika v primárnej škole: rôzne cesty, rovnaké ciele – zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*, Prešov: PU v Prešove, PF, s. 246–250.

Internetové zdroje

- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2015, [online], Bratislava: ŠPÚ, http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/_vp_materske_skoly.pdf (dostupné: 01.10.2015).

* Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA č. 021PU-4/2015 Tvorba učebných zdrojov pre matematické pregraduálne vzdelávanie elementaristov v cudzom jazyku.

Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy, 2015, [online], Bratislava: ŠPÚ, http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/matematika_pv_2014.pdf (dostupné: 01.10.2015).

Anna Vašutová, Mgr., PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
e-mail: anna.vasutova@unipo.sk

Edukacja dorosłych zagrożonych wykluczeniem społecznym

THE EDUCATION OF THE ADULTS AT RISK OF SOCIAL EXCLUSION

Summary

The article covers issues in connection with social exclusion, its characteristics, definitions, determinants, as well as the areas for educational support for persons at risk of social marginalisation. The actual scale of marginalisation and social exclusion is the outcome of exposure to several psychosocial, economic, and environmental factors. The article pays particular attention to psychosocial factors. It describes the influence of exposure to poverty and of staying out of the labour market on the psychological and emotional functioning of an individual. The article highlights development of personal values, a sense of control, and life skills in the process of social exclusion.

Keywords: social exclusion, social inclusion, adult education, life skills, locus of control

Istota zjawiska wykluczenia społecznego

Problem wykluczenia społecznego jest wieloaspektowy. Nie można postawić znaku równości między zjawiskiem marginalizacji, ubóstwa, biedy, deprivacji potrzeb, czy też pauperyzacji. Jednak współwystępowanie tych zjawisk staje się widoczne, a przejawia w silnym mechanizmie sprzężeń zwrotnych. Ze zjawiskiem wykluczenia społecznego nieodzownie związana jest marginalizacja, która definiowana jest jako wyłączenie jednostek poza margines społeczny (Karmolińska, 2009, s. 30). Termin grupy marginalne łączy się z czymś, co istnieje poza zorganizowanym społeczeństwem, związanym ze sobą systemem wartości, jak również systemem prawnym i organizacyjnym, który tworzy określony ład społeczny. Dotyczy ona spadku znaczenia jakiejś grupy w społeczeństwie z powodu zmniejszenia się jej liczebności, osłabienia jej funkcji i pozycji w hierarchii społecznej, reprezentowania skrajnych poglądów czy podejmowania zachowań nieakceptowanych przez większość (Worach-Kardas, 2008, s. 71; Karmolińska, 2009, s. 31).

W Ustawie o zatrudnieniu socjalnym z 13 czerwca 2003 r. przyjmuje się, że wykluczenie jest sytuacją życiową, w której znajdują się osoby niebędące w stanie własnym staraniem zaspokoić swoich podstawowych potrzeb życiowych i tkwią w sytuacji powodującej ubóstwo oraz uniemożliwiającej lub ograniczającej uczestnictwo

w życiu zawodowym, społecznym i rodzinnym (Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o zatrudnieniu socjalnym). Nawiązując do zapisu ustawy, za moment wykluczenia można przyjąć sytuację akceptacji pomocy wynikającą z niemożności samodzielnego zaspokojenia podstawowych potrzeb, co jest równoznaczne z uznaniem własnego niedostatku i deklasacji.

Zgodnie z Narodową Strategią Integracji Społecznej dla Polski wykluczenie społeczne to:

„[...] brak lub ograniczenie możliwości uczestnictwa, wpływania i korzystania z podstawowych instytucji publicznych i rynków, które powinny być dostępne dla wszystkich, w szczególności dla osób ubogich, lub sytuacja uniemożliwiająca lub znacznie utrudniająca jednostce lub grupie, zgodnie z prawem pełnienie ról społecznych, korzystanie z dóbr publicznych i infrastruktury społecznej, gromadzenie zasobów i zdobywanie dochodów w godny sposób [...], pełnienie ról społecznych (m.in. rodzinnych, zawodowych, obywatelskich, towarzyskich), korzystanie z zasobów publicznych (m.in. dobra, usługi, infrastruktura) i godne zabezpieczenie egzystencji (zdobywanie dochodów i gromadzenie zasobów) są ze sobą ściśle powiązane. W tej definicji występują trzy ważne elementy. Sytuacja wykluczająca będąca spłotem czynników czy warunków (odpowiedź na pytanie co/kto wyklucza?). Jednostka wykluczana, czyli osoba lub grupa znajdujące się w sytuacji wykluczającej (odpowiedź na pytanie «kto» jest wykluczany?). Zgodnie z prawem społeczne funkcjonowanie, korzystanie z zasobów publicznych zabezpieczenie własnej egzystencji w godny sposób, co w wyniku sytuacji wykluczającej jest uniemożliwione lub znacznie utrudnione” (Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski, 2003, s. 23–24).

Do czynników warunkujących wykluczenie społeczne zalicza się brak dochodu lub niski dochód, bezrobocie, bezdomność, niskie wykształcenie, dysfunkcje zdrowotne, wiek oraz płeć. Część społeczeństwa nie nadąża za wymogami wysokiej produktywności i ekonomicznej sprawności ze względu na ograniczenia w stanie zdrowia, niskie lub nieadekwatne do wymagań rynku pracy wykształcenie, wąskie kwalifikacje etc. Nawiązując do powyższego, można wyróżnić dwie przyczyny marginalności: niezależną od woli osoby, np. związane z chorobami czy niepełnosprawnością, oraz zależne od woli jednostki, które wiążą się z indywidualną odpowiedzialnością, dotyczą wybranego stylu życia, takiego jak włóczęgostwo, bezdomność czy uzależnienia (Worach-Kardas, 2008, s. 71). Wykluczenie społeczne traktowane jako konieczność zdeterminowana okolicznościami zewnętrznymi (niezależne od woli) pogłębia poczucie utraty kontroli nad własnym życiem, jest przymusem kreowanym przez okoliczności zewnętrzne, doświadczeniem, wobec którego pozostaje się bezradnym (Czerkawski, 2012, s. 111). Warto nadmienić, że wykluczenie nie musi wiązać się wyłącznie z niedostatkiem, lecz również z brakiem odpowiednich ról. Współcześnie problem ten dotyczy także osób starszych, w wieku emerytalnym, których potencjał społeczno-zawodowy pozostaje zignorowany, pomimo względnej sytuacji materialnej, prowadząc ich tym samym na margines społeczeństwa (Worach-Kardas, 2008, s. 72).

Wykluczenie społeczne, jako niepodejmowanie zwyczajowej i społecznie akceptowanej drogi życiowej lub wypadaniu z niej, dotyczy osób, rodzin lub grup ludności, które:

- żyją w niekorzystnych warunkach ekonomicznych (ubóstwo materialne);

– zostają dotknięte niekorzystnymi procesami społecznymi, wynikającymi z masowych i dynamicznych zmian rozwojowych, np. dezindustrializacji, kryzysów, gwałtownego upadku branż czy regionów;

– nie zostały wyposażone w kapitał życiowy umożliwiający im: normalną pozycję społeczną, odpowiedni poziom kwalifikacji, wejście na rynek pracy lub założenie rodziny, co dodatkowo utrudnia dostosowywanie się do zmieniających się warunków społecznych i ekonomicznych;

– nie posiadają dostępu do odpowiednich instytucji pozwalających na wyposażenie w kapitał życiowy, jego rozwój i pomnażanie, co ma miejsce w wyniku niedorozwoju tych instytucji spowodowanego brakiem priorytetów, brakiem środków publicznych, niską efektywnością funkcjonowania;

– doświadczają przejawów dyskryminacji, zarówno wskutek niedorozwoju właściwego ustawodawstwa, jak i kulturowych uprzedzeń oraz stereotypów;

– posiadają cechy utrudniające im korzystanie z powszechnych zasobów społecznych ze względu na zaistnienie: niesprawności, uzależnienia, długotrwałej choroby albo innych cech indywidualnych;

– są przedmiotem niszczącego działania innych osób, np.: przemocy, szantażu, indoktrynacji (Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski, 2003, s. 21).

Opisywane zjawisko jest uwarunkowane wielostronnie jako rezultat oddziaływania różnorodnych czynników biopsychicznych, środowiskowych i sytuacyjnych w zakresie nieprzystosowania społecznego, które ma charakter dynamiczny i obejmuje różne fazy i stadia (Zacharuk, 2011, s. 5–6). Z punktu widzenia eksploracji zjawiska można wyróżnić kilka cech wykluczenia społecznego:

– jest zjawiskiem uniwersalnym, w znaczeniu powszechnie występującym, wbudowanym w funkcjonowanie systemów społecznych;

– jest to zjawisko wielowymiarowe, kumulatywne. Konieczne jest zatem ustalenie, zdiagnozowanie, w których obszarach życia jednostkowego i grupowego występują deficyty, czy i w jakim zakresie współwystępują;

– jest zjawiskiem wielostronnie warunkowanym, jest rezultatem oddziaływania różnych zjawisk wzajemnie powiązanych, istnieje zatem potrzeba ujawnienia zależności między dotkniętymi deficytami obszarami życia;

– jest procesem dynamicznym, obejmuje różne etapy, fazy, zatem dla jego rozpoznania przydatne wydają się: perspektywa dynamiczna, zastosowanie badań panelowych i biograficznych (Grotowska-Leder, 2005, s. 39).

Marginalizacja społeczna urasta współcześnie do roli jednej z największych kwestii społecznych, a margines społeczny poszerza się (Worach-Kardas, 2008, s. 71). Skalę zjawiska i powagę poruszanego zagadnienia dowodzi opracowany w 2013 r. przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej „Krajowy Program Przeciwdziałania Ubóstwu i Wykluczeniu Społecznemu 2020. Nowy wymiar aktywnej integracji”, który jest programem operacyjno-wdrożeniowym. Określa on zasady walki z ubóstwem i wykluczeniem, która ma być połączona z szerokim zestawem polityk społecznych,

łącznie z ukierunkowaną edukacją, pomocą społeczną, mieszkalnictwem, zdrowiem, godzeniem życia prywatnego i zawodowego oraz polityk rodzinnych.

Znaczenie działań edukacyjnych w inkluzji społecznej

Z pojęciem wykluczenia społecznego bezpośrednio związany jest termin ekskluzja i inkluzja społeczna. Ekskluzja w swej istocie stanowi synonim marginalności lub marginalizacji. Sama ekskluzja definiuje zarówno stan rzeczy, jak i proces powodujący jego powstawanie (Karmolińska, 2009, s. 30–33). Natomiast inkluzja społeczna oznacza włączenie jednostek wykluczonych do życia społecznego.

Edukacja inkluzyjna służy ludziom przez tworzenie warunków do zmiany, rozwoju, osiągania sukcesów przez osoby niepełnosprawne, nieprzystosowane społecznie, osoby ze środowiska biedy czy odmiennego kulturowo. W sposób wymierny edukacja to przyczyna się do przeciwdziałania ekskluzji społecznej, na którą narażonych jest coraz więcej ludzi. Ważność problemu podkreśla obecność tego tematu w światowych, europejskich i narodowych komisjach.

Ważnym czynnikiem hamującym rozwój zjawiska marginalizacji, który dotyczy aktywności samej jednostki, jest skutecznie działający system ustawicznej edukacji ściśle powiązany z rynkiem pracy, który daje jednakowe szanse odnoszenia sukcesów wszystkim jego uczestnikom (Czerkawski, 2012, s. 111). Problem edukacji zalicza się do podstawowych kwestii funkcjonowania w społeczeństwie. Niewystarczający poziom wykształcenia i brak umiejętności psychospołecznych stanowi istotny czynnik wpływający na postęp procesu marginalizacji, ponieważ często wiąże się z brakiem zatrudnienia. Długotrwałe pozostawanie w bezrobociu powoduje poważne zmiany w funkcjonowaniu psychicznym, emocjonalnym, poznawczym, społecznym i zawodowym. Może rodzić obojętność, agresję, a także osłabiać więzi rodzinne i społeczne (Czerkawski, 2000, s. 389).

Zdaniem Bogusława Śliwerskiego edukacja spełnia dwie główne funkcje, które można bezpośrednio odnieść do edukacji osób wykluczonych społecznie – socjalizacyjną i wyzwalającą. Pierwsza z nich „polega na uspołecznianiu jednostki ludzkiej, uczynieniu jej zdolną do kontrolowania i sublimowania emocjonalności w społecznie akceptowany sposób, do stawania się członkiem społeczności ludzkiej, do rozwiązywania konfliktów środkami dyskursywnymi, druga zaś sprowadza się do wyzwiania osób od dominacji społecznej, środowiskowej, do wykraczania poza status quo, do rozpoznawania nieprawomocnych roszczeń w środowisku życia ludzi, by umożliwić im twórcze rozwijanie własnego sprawstwa oraz zwrócenie się ku nowym jakościowo praktykom i formom życia społecznego oraz indywidualnego, ku jakościowo nowym sposobom istnienia ludzkiego. Edukacja jest więc z jednej strony czynnikiem kształtowania tożsamości człowieka, z drugiej zaś nieodzownym warunkiem twórczym jego naturalnego rozwoju” (Zacharuk, 2011, s. 6).

Dodatkową kwestią związaną z inkluzją społeczną jest udział państwa w zabezpieczeniu socjalnym osób zagrożonych lub wykluczonych społecznie. W praktyce

odchodzi się od modelu państwa opiekuńczego (wyręczającego) do modelu państwa wspomagającego, pomocniczego („subsydiarnego”) ze względu na niską efektywność i niesprawność pierwszego modelu. Wymaga to nowego podejścia od pracy socjalnej związanej z szeroko pojętą edukacją grup zmarginalizowanych. Poradnictwo socjalne ma stymulować osobistą odpowiedzialność, rozwijać kompetencje emocjonalne i poznawcze. Ponadto wskazuje się na wzrost aktywności społeczności lokalnych i grup samopomocowych, a także wspieranie działań integracyjnych na szczeblu regionalnym (Worach-Kardas, 2008, s. 74; Wojnowski, 2009, s. 55).

Można wskazać pozytywne i negatywne aspekty rozbudowy świadczeń socjalnych. Do korzyści z tego tytułu zalicza się: zmniejszenie ryzyka popadnięcia w strefę ubóstwa, zwiększenie poczucia godności jako człowieka, zmniejszenie społecznych nierówności, skali deprivacji i patologii społecznej. Wśród negatywnych skutków znajdzie się zmniejszenie poczucia odpowiedzialności (wzrost zewnętrznego umiejscowienia kontroli), zmniejszenie aktywności i skłonności jednostek do inicjatywy, zanikanie wartości społecznych więzi rodzinnych, ponieważ funkcje rodziny przejmują w coraz większym stopniu instytucje (Worach-Kardas, 2008, s. 72–73). Samo pozostawanie w biedzie generuje wykluczenie społeczne, powoduje deprivację fundamentalnych potrzeb, utrudnia bądź uniemożliwia uczestniczenie w pełni życia w aspekcie psychicznym, emocjonalnym i społecznym przez niemożność pełnienia głównych ról społecznych, ubogość więzi i sieci społecznych, niemożność korzystania z praw i wywiązywania się z obowiązków obywatelskich oraz rodzinnych, kumulowanie się problemów życiowych (Radziejewicz-Winnicki, Roter, 2004, s. 64). Ponadto orientacja na terażniejszość, brak zainteresowania przyszłością i koncentracja na zaspokojeniu bieżących potrzeb staje się cechą życia ubogich i zależnych. Niezaspokojone są również potrzeby ochrony zdrowia, kultury, oświaty i wypoczynku (Krzesińska-Żach, 2006, s. 73). Jednak ograniczenie wsparcia socjalnego wyłącznie do świadczeń finansowych, bez odpowiednich kompleksowych programów edukacyjnych wiodących do inkluzji społecznej, niejednokrotnie prowadzi do pogłębienia bierności i utrwalenia syndromu wyuczonej bezradności, a tym samym nie przynosi oczekiwanych efektów długoterminowych, powodując pogłębianie się wyżej opisanych konsekwencji.

Obszary edukacyjnego wsparcia osób zagrożonych wykluczeniem społecznym

Zadania polityki socjalnej zmierzające do inkluzji społecznej, poza wsparciem „osłonowym”, powinny obejmować odpowiednie działania edukacyjne zmierzające do zdobycia przez osoby zmarginalizowane nowych kompetencji osobistych. Nabywanie kompetencji rozumiane jest jako rozwój zdolności człowieka do pozytywnie skutecznego działania realizującego aktualne potrzeby życiowe i społeczne. Sama aktywność zawodowa przebiega w kontekście wymagań kompetencyjnych rozumianych jako zespół dyspozycji poznawczych, wartości normatywnych i autotelicznych oraz umiejętności praktycznych. Wykonywanie pracy zawodowej ukazuje najpełniej

kompetencje człowieka przez ujawnienie wiedzy, umiejętności i realizowanych wartości (Wojnowski, 2009, s. 55).

Poczucie kontroli zaliczane jest do osobowościowych uwarunkowań motywacyjnych, wykorzystywanych w działaniach intencjonalnych zmiany sytuacji życiowej osób zmarginalizowanych. Rozwój wewnętrznego umiejscowienia kontroli jest czynnikiem, który w istotny sposób przyczynia się do powodzenia działań inkluzyjnych i wiąże się ze sferą wartości. Strategie edukacyjne winny obejmować zarówno wartości osobiste, jak i relacyjne. Podstawowymi wartościami osobistymi są wolność i odpowiedzialność, umożliwiają one wyjście poza granice własnego życia, aktualnej sytuacji i subiektywny komfort życia, co pozwala rozwijać się inaczej. Dowodzą temu także psychologowie i psychoterapeuci uzależnień (za: Borowska, 2000, s. 97–101). Pojęcie odpowiedzialności odnosi się do koncepcji wewnętrznego i zewnętrznego poczucia kontroli wywodzącej się z teorii społecznego uczenia się, opracowanej przez Alberta Bandurę i współpracowników. Mówi ona o tym, że decyzja o podjęciu działania jest w dużej mierze uzależniona od posiadania przekonania na temat własnych możliwości. Uwewnętrznione poczucie kontroli wpływa pozytywnie na aktywność, autonomię, samodzielne podejmowanie działań, rozwiązywanie problemów, optymizm i poczucie sprawstwa. W obszar tego pojęcia wchodzi także świadomość własnych kompetencji, jak również przekonanie, że to własne zdolności i umiejętności są przyczyną danego zachowania, a nie inne czynniki zewnętrzne. Odnoszenie sukcesów sprzyja wzrostowi wewnętrznego poczucia kontroli, osoba upewnia się we własnej zaradczości. U osób w trudnej sytuacji życiowej powtarzające się niepowodzenia prowadzą do zmniejszenia poczucia własnej skuteczności i bezradności. Osoba zaczyna funkcjonować na bazie utartych, bezpiecznych schematów, które pozwalają jej uchronić się przed odpowiedzialnością. Kiedy oczekiwanie własnej skuteczności jest znikome (dominuje zewnętrzne umiejscowienie kontroli), osoba przyjmuje postawę bierności i rezygnacji oraz nieufności do otaczającego świata (Schwarzer, 2007, s. 175–205; Borowska, 2000, s. 98).

Kolejną wartością narażoną na utratę przez osoby wykluczone społecznie jest godność. Jerzy Koziński wskazuje na trzy rodzaje aktywności istotne z punktu widzenia godności. Należą do nich: aktywność rozumiana jako wierność sobie, aktywność skierowana na innych ludzi oraz twórczość (Koziński, 1977, s. 17). Godność człowieka łączy się z trwałym, subiektywnym przekonaniem o własnej wartości, motywuje do zachowań wartościowych, zakłada poczucie wewnętrznej wolności i odpowiedzialności.

Zadanie polityki inkluzyjnej powinno obejmować stworzenie warunków urzeczywistnienia wartości, ponieważ to właśnie one wypełniają osobowość człowieka (Koziński, 1977, s. 19; Organiściak-Krzykowska, 2000, s. 395).

Przygotowanie człowieka do zmiany pewnych ograniczeń – obiektywnych i subiektywnych – łączy się z jego kontaktem z otoczeniem społecznym. W tym celu należy rozwijać kognitywne i emocjonalne procesy życiowe, które pozwolą radzić sobie z jego ograniczeniami. Procesy poznawcze dotyczą subiektywnego przekonania człowieka o własnej wartości oraz o sposobie interpretacji aktualnych zdarzeń.

W działaniach edukacyjnych osób wykluczonych powinno się rozwijać samoocenę, przeformułować negatywne postrzeganie siebie i świata na pozytywne przewidywanie zdarzeń w przyszłości. Dodatkowo osoby wykluczone społecznie warto wyposażyć w zasoby emocjonalne, w znajomość własnych uczuć i empatii (Wojnowski, 2009, s. 56).

W programach inkluzyjnych nie może zabraknąć kształtowania fundamentalnych umiejętności życiowych (*life skills*), które przez Światową Organizację Zdrowia (World Health Organization – WHO) definiowane są jako „umiejętności (zdolności), umożliwiające człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze, dzięki którym skutecznie radzi sobie z zadaniami (wymaganiami) i wyzwaniem codziennego życia” (cyt. za: Sokołowska, 2010, s. 448). Termin ten odnosi się do umiejętności (kompetencji) psychospołecznych – osobistych, społecznych, interpersonalnych, poznawczych, afektywnych, uniwersalnych. Klasyfikacja WHO obejmuje trzy podstawowe grupy umiejętności życiowych:

- 1) komunikacja i umiejętności interpersonalne – komunikacja werbalna i niewerbalna, negocjacje, asertywność, budowanie empatii, współpraca i praca w grupie;
- 2) podejmowanie decyzji i krytyczne myślenie – gromadzenie informacji, ocena różnych rozwiązań problemu, analiza wpływu wartości i postaw na motywy działania swoje i innych;
- 3) kierowanie sobą – budowanie poczucia własnej wartości, samoświadomość w zakresie własnych praw, postaw, wyznawanych wartości, mocnych i słabych stron, określenie celów, samoobserwacja i samoocena, kierowanie emocjami (radzenie sobie z gniewem, lękiem), radzenie sobie ze stresem (cyt. za: Sokołowska, 2010, s. 449).

Wymienione działania jako korelacyjny proces pomagania jednostce wpłyną pozytywnie na wykorzystanie własnego potencjału edukacyjnego, zawodowego, życiowego przy jednoczesnym wzroście jednostkowej satysfakcji (Krawczyk-Blicharska, Nowak, 2010, s. 219–221; Borowska, 2000, s. 99). Rozwijanie umiejętności życiowych nie jest celem samym w sobie, bowiem ma doprowadzić do zmiany zachowań jednostek marginalizowanych oraz warunków ich życia, aby osiągnąć optymalny poziom funkcjonowania, pełnienia roli obywatela i utrzymania satysfakcjonujących stosunków społecznych.

Edukacja inkluzyjna służy ludziom przez tworzenie warunków do zmiany, rozwoju, osiągania sukcesów przez osoby niepełnosprawne, nieprzystosowane społecznie, osoby ze środowiska biedy czy odmienne kulturowo. W sposób wymierny przyczynia się do przeciwdziałania ekskluzji społecznej, na którą narażonych jest coraz więcej ludzi. Ważność tego problemu podkreśla obecność tego tematu w światowych, europejskich i narodowych komisjach.

Analiza działań edukacyjnych

Poradnictwo społeczno-zawodowe jest jednym z działań mających na celu walkę z czynnikami marginalizującymi i ich skutkami. Nadrzędnym jego celem powinna

być aktywizacja osób zagrożonych wykluczeniem oraz nabywanie umiejętności kognitywnych i emocjonalnych umożliwiających efektywną partycypację w społeczeństwie. Aktywizacja ma prowadzić do podniesienia aktywności grup marginalizowanych przez intencjonalne wywołanie zmiany w postawach, poglądach, stylu i sposobie życia (Krzysińska-Żach, 2006, s. 75).

Najbardziej pozytywnie oceniane są działania aktywizujące, które przyczyniają się do nabycia lub uzyskania przez osobę nimi objętą samodzielności życiowej, a zatem reintegracji ze społeczeństwem. Są one dużo bardziej kosztowne, niż tylko wypłacanie świadczeń finansowych, gdyż wymagają wysoko wykwalifikowanej kadry oraz adekwatnego merytorycznie systemu wsparcia instytucjonalnego i finansowego (Faliszek, 2005, s. 48). Wsparcie socjalne jest niezbędne, aby móc zaspokoić podstawowe potrzeby fizjologiczne, jednak winno być traktowane jako baza do współpracy w ramach pracy socjalnej opartej na kontrakcie socjalnym, pomocy w usamodzielnieniu się, indywidualnym planie działania dla osoby bezrobotnej, poradnictwa zawodowego czy rozwoju umiejętności życiowych ukierunkowanych na aktywizację samorozwoju (Szeroczyńska, 2014, s. 142).

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

KARMOLIŃSKA E. (2009) *Młodzież ze środowisk zagrożonych marginalizacją wobec własnej przyszłości*, Poznań–Leszno: Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Stanisława Leszczyńskiego.

KOZIELECKI J. (1977), *O godności człowieka*, Warszawa: Czytelnik.

RADZIEWICZ-WINNICKI A., ROTER A. (2004), *Ryzyko transformacyjne nowego ładu społeczno-ekonomicznego*, Katowice: Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach.

Artykuły w pracach zbiorowych

BOROWSKA T. (2000), *Strategie edukacyjne – przygotowujące człowieka do „radzenia sobie” i wyrównywania jego szans w społeczeństwie*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Spółczesność, demokracja, edukacja. Nowe wyzwania w pracy socjalnej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, s. 95–101.

CZERKAWSKI A. (2000), *Wsparcie społeczne wobec problemu bezrobocia młodzieży*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Spółczesność, demokracja, edukacja. Nowe wyzwania w pracy socjalnej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, s. 386–392.

FALISZEK K. (2005), *Ekskluzja i inkluzja – dwie strony tego samego problemu?*, [w:] J. Grodkowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna: diagnoza, uwarunkowania, kierunki działań*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, s. 45–50.

GROTOWSKA-LEDER J. (2005), *Ekskluzja społeczna – aspekty teoretyczne i metodologiczne*, [w:] J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna: diagnoza, uwarunkowania, kierunki działań*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, s. 25–44.

KRAWCZYK-BLICHAŃSKA M., NOWAK P. (2010), *Poradnictwo społeczno-zawodowe formą przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu*, [w:] M. Piorunek (red.), *Pomoc, wsparcie społeczne, poradnictwo: od teorii do praktyki*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 208–232.

KRZYSIŃSKA-ŻACH B. (2006), *Wykluczenie i marginalizacja społeczna jako zagrożenia człowieka współczesnego*, [w:] K. Białobrzeska, S. Kawula (red.), *Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji społecznej*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, s. 71–76.

ORGANIŚCIAK-KRZYKOWSKA A. (2000), *Problem godności człowieka dotkniętego ubóstwem*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Spółczesność, demokracja, edukacja. Nowe wyzwania w pracy socjalnej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, s. 393–400.

SCHWARZER R. (2007), *Poczucie własnej skuteczności podejmowania i kontynuacji zachowań zdrowotnych. Dotychczasowe podejścia teoretyczne i nowy model*, [w:] I. Heszen-Niejodek, H. Sęk (red.), *Psychologia zdrowia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 175–205.

SOKOŁOWSKA M. (2010), *Umiejętności życiowe*, [w:] B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna: podręcznik akademicki*, wyd. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 448–474.

WOJNOWSKI K. (2009), *Kompetencje jako kapitał społeczny*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 55–62.

WORACH-KARDAS H. (2008), *Ryzyka społeczne w perspektywie zabezpieczenia społecznego i pracy socjalnej*, [w:] K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, M. Joachimowska (red.), *Praca socjalna i polityka społeczna: obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 68–74.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

CZERKAWSKI A. (2012), *Wykluczenie edukacyjne niedostosowanych społecznie*, „Chowanna” t. 1, s. 109–120.

SZEROCZYŃSKA M. (2014), *Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu – standard międzynarodowy a realia polskie*, cz. 2, „Szkola Specjalna” nr 2, s. 135–148.

Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o zatrudnieniu socjalnym, Dz.U. z 2003 r. nr 122, poz. 1143.

ZACHARUK T. (2011), *Podstawowe założenia edukacji inkluzyjnej*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” nr 3/4, s. 5–10.

Źródła internetowe

Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski (2003), Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa, www.mpips.gov.pl/userfiles/File/mps/NSIS.pdf (dostęp: 17.02.2016).

Agnieszka Smorağ, magister, doktorantka Uniwersytetu Opolskiego
e-mail: smorag.agnieszka@gmail.com

GRAŻYNA DĘBICKA-OZORKIEWICZ

Tendencje wyboru zawodów w rzemieślniczym systemie nauczania ze szczególnym uwzględnieniem województwa opolskiego

TREND CHOICE OF PROFESSIONS IN CRAFT LEARNING SYSTEM
WITH PARTICULAR REFERENCE TO THE OPOLE VOIVODESHIP

Summary

Small and medium-sized craft next business traditionally involved in training students. Apprenticeship consists of two integral, parallel running parts: practical – **organized in the handcraft and theoretical** – organized in a vocational school or training courses or at the employer. Regardless of the form of theoretical training and the type of profession completion of vocational training is organized in a craftsman or journeyman exam examination confirming vocational qualifications in relation to other employers.

With obtained from the chambers of handicraft data for 2013 and 2014 shows that the craft as in previous years, gets less and less young people. Both the 2013 and 2014 years apprenticeship in trades realised approx. 76 thousand. young workers, it's almost 2 thousand. students less than in 2012.

This article shows how trends shaping choose a profession in craft education system over the last furnace years in the country with special emphasis on data Opole Voivodeship.

Keywords: craft vocational education, journeyman

Rzemieślnicza edukacja zawodowa

Gospodarki krajów europejskich są zdominowane działalnością sektora małych i średnich przedsiębiorstw (MSP). Owa grupa przedsiębiorstw ma największy wkład w tworzenie PKB poszczególnych gospodarek i jest swoistym generatorem postępu. Również w polskiej gospodarce małe i średnie przedsiębiorstwa, a do nich zalicza się także zakłady rzemieślnicze, odgrywają bardzo ważną rolę. Wytwarzają one blisko 70% PKB, zatrudniają ponad 60% pracowników i realizują ok. 40% wszystkich nakładów inwestycyjnych (Steinerowska-Streb, 2003, s. 17).

Czynnikiem istotnie różniącym rzemiosło od pozostałych zakładów MSP jest własny system przygotowania zawodowego. Rzemiosło dysponuje niezależnym systemem

nadawania tytułów kwalifikacyjnych – czeladnika i mistrza – funkcjonującym na podstawie ustawy o rzemiośle (Dz.U. z 1989 r. nr 17, poz. 92 z późn. zm.). Ustawa, określając kompetencje i uprawnienia izb rzemieślniczych, nadała im prawo przeprowadzania egzaminów czeladniczych i mistrzowskich oraz potwierdzania ich świadectwami czeladniczymi i dyplomami mistrzowskimi. Na mocy ustawowego zapisu (art. 11, ust. 3 ustawy o rzemiośle) izby rzemieślnicze zostały uprawnione do opatrywania wydawanych dokumentów pieczęcią z godłem państwa.

Małe i średnie zakłady rzemieślnicze – obok działalności gospodarczej – tradycyjnie zajmują się szkoleniem uczniów. Nauka zawodu składa się z dwóch integralnych, równolegle realizowanych części: praktycznej – zorganizowanej w zakładzie rzemieślniczym; teoretycznej – zorganizowanej w szkole zawodowej lub na kursach doszkalających. Podstawą organizacji nauki jest umowa o pracę w celu przygotowania zawodowego, podpisywana między pracodawcą (rzemieślnikiem) a uczniem (młodocianym pracownikiem). Umowa ta spisywana jest w siedzibie cechu w obecności pracodawcy, ucznia i opiekuna prawnego adepta nauki rzemiosła. Przepis daje też możliwość prowadzenia nauki w zawodach rzemieślniczych, które nie występują w klasyfikacji zawodów szkolnych.

W przypadku organizowania doszkalać zawodowego w formie pozaszkolnej pracodawca realizuje obowiązujące zajęcia z zakresu teoretycznego kształcenia zawodowego wynikającego z programu nauczania, który uwzględnia podstawę programu kształcenia w zawodach występujących w klasyfikacji szkolnej lub – w przypadku zawodów spoza kwalifikacji – zapewnia teoretyczne przygotowanie do zdania egzaminu kwalifikacyjnego na tytuł czeladnika.

We współczesnej rzeczywistości, zatrudniający szuka pracownika przygotowanego do szybkiego, samodzielnego wykonywania konkretnych zadań zawodowych, a także gotowego do ciągłych zmian. Szkolnictwo zawodowe przygotowuje młodych ludzi do pracy w gospodarce, w której systemy jakości zaczynają odgrywać coraz większą rolę. Dostawca usług edukacyjnych ma zaspokoić oczekiwania i potrzeby młodego człowieka.

W kontekście oczekiwań rynku pracy oraz potrzeb społecznych ten tryb organizacji nauki praktycznej jest jak najbardziej właściwy. To właśnie z tej ścieżki kształcenia zawodowego korzysta młodzież oczekująca rozwinięcia w procesie edukacji jej zainteresowań i manualnych uzdolnień.

Nauka zawodu w rzemiośle jest znaną i powszechnie stosowaną formą zdobywania umiejętności oraz kwalifikacji zawodowych, a dotyczy ona głównie poziomu zasadniczej szkoły zawodowej. W procesie kształcenia zawodowego bardzo ważną rolę odgrywają małe i średnie zakłady rzemieślnicze oraz organizacje samorządu gospodarczego rzemiosła jakimi w Polsce są cechy, izby rzemieślnicze i Związek Rzemiosła Polskiego.

Na przestrzeni dziesiątków lat ukształtowano formy prawne i struktury organizacyjne dotyczące kształcenia zawodowego z udziałem zakładów rzemieślniczych, a także system uzyskiwania i podnoszenia kwalifikacji zawodowych, w tym egzaminów

czeladniczych i mistrzowskich przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych.

Nauka zawodu u pracodawcy jest bowiem historycznie udowodnionym łańcuchem obecnego systemu kształcenia zawodowego. Od dawien dawna w zakładach rzemieślniczych czy kupieckich zawsze byli adepci uczący się zawodu od mistrzów. Taki system zapewniał i nadal zapewnia rzeczywiste, a nie werbalne powiązanie edukacji zawodowej z gospodarką oraz uczył i nadal uczy przedsiębiorczości w praktyce (Dębicka, 2007, s. 35–42).

Małe i średnie firmy rzemieślnicze są tradycyjnie już od wielu pokoleń miejscami nauki rzemiosła. Na podstawie doświadczeń i ocen organizacji rzemiosła, praktyków i przedstawicieli środowisk edukacyjnych można śmiało stwierdzić, że kształcenie praktyczne u pracodawcy posiada wiele walorów, których nie może dać najlepsza szkoła, działając w warunkach symulacji.

Młody człowiek, kończący naukę w gimnazjum, musi odpowiedzieć sobie na pytania: Co dalej? Jaką wybrać drogę życiową, jaki wybrać zawód, by szybko się usamodzielnic, zdobyć stabilną, pewną pracę, aby zapewnić utrzymanie sobie i przyszłej rodzinie lub jak pomóc rodzicom, których niejednokrotnie nie stać na długotrwałe finansowanie kształcenia? Nauka zawodu w rzemiosle wydaje się rozwiązaniem najlepszym. Bowiem zapewnia dobry start, praktykę, szybką samodzielność, zwiększając jednocześnie szanse zatrudnienia i gwarancje jego utrzymania. Nie bez znaczenia jest też fakt, że młody człowiek w ten sposób pomaga rodzicom, nie zamykając sobie drogi do dalszego wykształcenia. Umowa o pracę w celu nauki zawodu zawierana obowiązkowo na piśmie między młodocianym a pracodawcą stanowi dla adolescenta zabezpieczenie socjalnych i prawnych warunków pracowniczych; m.in. wynagrodzenia za pracę, które jest korzystnym elementem ekonomicznym i cennym wychowawczym. Młodociany pracownik podlega obowiązkowemu ubezpieczeniu społecznemu, ma prawo do urlopu wypoczynkowego, korzysta z uprawnień socjalnych, podlega szczególnej ochronie prawnej.

Egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe na poziomie czeladnika i mistrza nie są nowością. Ich formalnoprawne umocowanie sięga 1927 r. w prawie przemysłowym (Kosakowska, 2005, s. 60–68). System egzaminów w rzemiosle jest otwarty dla wszystkich kandydatów, niezależnie od ich środowiska zawodowego. Izby rzemieślnicze wydają dokumenty kwalifikacyjne w postaci świadectw czeladniczych i dyplomów mistrzowskich, opatrzone pieczęcią z godłem państwa. Na podkreślenie zasługuje fakt, że dokumenty te są wysoko cenione na rynku pracy i to zarówno krajowym, jak i w innych państwach.

Pomimo szybkiego tempa rozwoju postępu technicznego i technologicznego, powodującego wzrost zapotrzebowania na wysoko wykwalifikowane kadry, popyt na pracowników nisko wykwalifikowanych nadal pozostaje na wysokim poziomie. Kształtowanie się liczby osób pracujących według poziomu wykształcenia i zawodów jest ważnym wyznacznikiem sytuacji rynku pracy. Na polskim rynku brakuje coraz bardziej osób z wykształceniem zawodowym. Do tego stanu przyczynia się w dużym

stopniu realizacja zasady swobodnego przepływu osób w państwach Unii Europejskiej oraz możliwości podejmowania w niektórych z nich legalnej pracy, a w przypadku województwa opolskiego również jego specyfika. Opolszczyzna jest zamieszkiwana w dużej mierze przez autochtoniczną ludność śląską i z uwagi na nasilenie procesów migracyjnych stanowi wyjątkowy obszar nawet w skali europejskiej.

Obecnie w rzemieślniczym systemie potwierdzania kwalifikacji istnieją 132 zawody rzemieślnicze. Wraz z postępem technicznym i technologicznym również i rzemiosło się zmienia, dostosowując się do potrzeb społeczeństwa. Niektóre zawody zanikają, choć ich tradycje są pielęgnowane i środowisko rzemieślnicze stara się rozpowszechniać wiedzę o tych zawodach, a także o zawodach rzadkich czy unikatowych. Z inicjatywy środowiska rzemieślniczego powstają nowe zawody. Przykładem może być zawód monter izolacji przemysłowej i zawód blacharza izolacji przemysłowej, które powstały z inicjatywy Izby Rzemieślniczej w Opolu. Niektóre zawody są typowo regionalne, np. baca, juhas, bursztyniarz czy przetwórcza ryb, ale są też zawody niekojarzone z rzemiosłem, np. bioenergoterapeuta czy radiesteta. Najnowszym zawodem rzemieślniczym jest mechanik motocyklowy.

Tendencje wyboru zawodów rzemieślniczych przez młodzież ponadgimnazjalną województwa opolskiego

Zakłady rzemieślnicze na początku 2001 r. zatrudniały w skali całego kraju w celu nauki zawodu ponad 157,3 tys. młodocianych pracowników, odbywających praktyczną naukę zawodu na podstawie umowy o pracę (Sprawozdanie 2005/2006 z działalności oświatowej Związku Rzemiosła Polskiego, 2006). W sensie wskaźników liczbowych od tego czasu nastąpiło dość radykalne zmniejszenie liczby uczniów kształconych w rzemiosle, a proces ten znalazł potwierdzenie w kolejnych latach. Zakłady rzemieślnicze w 2014 r. zatrudniały w celu nauki zawodu już tylko nieco ponad 76 tys. młodocianych pracowników, którzy na podstawie umowy o pracę uczą się zawodu (Sprawozdanie 2014/2015 z działalności oświatowej Związku Rzemiosła Polskiego, 2015).

W województwie opolskim liczba zakładów szkolących uczniów w zawodach rzemieślniczych na dzień 31 grudnia 2004 r. wynosiła 1052, natomiast w 2005 r. tylko 969. W roku 2004 liczba uczniów młodocianych, uczących się praktycznej nauki zawodu, wynosiła 3690, zaś już w 2005 r. zmalała do 3466 (Opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych z Izby Rzemieślniczej w Opolu za rok 2004 i 2005). Według stanu na dzień 31 grudnia 2015 r. liczba zakładów szkolących wynosiła ponownie 1052 zakłady, które szkoliły łącznie 3059 uczniów (Opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych z Izby Rzemieślniczej w Opolu za rok 2015).

Na statystyki wpływ ma niż demograficzny, nowe oferty szkół, stereotypowe postrzeganie zasadniczej szkoły zawodowej jako najgorszej ścieżki edukacji ponadgimnazjalnej, ale także prowadzona jeszcze kilka lat temu kampania zniechęcająca młodzież

do podejmowania nauki w szkołach zawodowych i propagująca edukację w szkołach kończących się maturą. Gimnazja nie są zainteresowane tym, aby ich absolwenci uczęszczali do szkół zawodowych, gdyż im więcej absolwentów pójdzie do liceum czy technikum, tym większy jest prestiż szkoły. Ten system uznawania gimnazjum za prestiżowe jest błędny.

Na zmniejszenie się liczby uczniów w szkołach zawodowych i w rzemiośle ma także wpływ malejące znaczenie gospodarcze niektórych zawodów rzemieślniczych, wypieranych przez produkcje masowe (np. szewc czy krawiec), co odstręcza od nich młodzież; powoduje to również uchylanie się młodych osób od podejmowania pracy w zawodach trudnych, np. w budownictwie.

W polskim szkolnictwie, inaczej niż w wielu innych krajach, np. Finlandii, Szwecji, Islandii, Wielkiej Brytanii, na żadnym etapie edukacji nie kładzie się nacisku na zainteresowanie uczniów kwestią ich przyszłości zawodowej. Brak wyspecjalizowanego i zindywidualizowanego doradztwa zawodowego, realizowanego przede wszystkim przez gimnazja, przyczynia się do faktu, że młodzież wybiera przyszły zawód nie mając kompleksowych informacji dotyczących danego zawodu, nie znając wymaganych predyspozycji, przeciwwskazań do jego wykonywania, czy też perspektyw zatrudnienia.

Pokłosiem tego stanu rzeczy jest obserwowana w rzemieślniczej ścieżce edukacji zawodowej od 2004 r. tendencja zainteresowania nielicznymi zawodami z istniejącej puli 130. W tabeli 1 przedstawiono liczbę uczniów pierwszego roku w rzemiośle, w podziale na zawody w województwie opolskim.

T a b e l a 1

Nauka zawodu w rzemiośle w województwie opolskim. Zatrudnianie młodocianych pracowników oraz osób dorosłych w celu przygotowania zawodowego w podziale na zawody – uczniowie pierwszych klas

Lp.	Nazwa zawodu	2011 r.	2012 r.	2013 r.	2014 r.	2015 r.
1	Baca					
2	Betoniarz					
3	Betoniarz-zbrojarz	1				
4	Bielizniarz					
5	Bioenergoterapeuta					
6	Błacharz					
7	Błacharz budowlany					
8	Błacharz izolacji przemysłowych					
9	Błacharz samochodowy	32	30	19	17	19
10	Brązownik					
11	Brukarz					
12	Bursztyniarz					
13	Ceramik wyrobów użytkowych i ozdobnych					
14	Cholewkarz					
15	Cieśla	5	5	10	5	1
16	Cukiernik	99	104	76	72	77

cd. tab. 1

Lp.	Nazwa zawodu	2011 r.	2012 r.	2013 r.	2014 r.	2015 r.
17	Dekarz	11	18	7	12	9
18	Drukarz					
19	Dziewiarz					
20	Elektromechanik	1	2	2		2
21	Elektromechanik pojazdów samochodowych	21	22	32	18	32
22	Elektromechanik sprzętu gospodarstwa domowego					
23	Elektromechanik urządzeń chłodniczych					
24	Elektromechanik urządzeń dźwignicowych					
25	Elektryk	43	67	45	46	38
26	Fajkarz					
27	Florysta					
28	Fotograf	2	3	2	1	2
29	Fryzjer	275	281	259	256	253
30	Fryzjer zwierząt (groomer)					
31	Garbarz skór					
32	Garbarz skór bez włosów					
33	Garbarz skór futerkowych					
34	Glazurnik					
35	Gorseciarka					
36	Grawer					
37	Hafciarka					
38	Introligator	1			1	1
39	Juhas					
40	Kaletnik					
41	Kamieniarz	3	3		1	2
42	Kapelusznik czapnik					
43	Karmelarz					
44	Kominiarz					
45	Koronkarka					
46	Kosmetyczka					
47	Koszykarz-plecionkarz					
48	Kowal					
49	Kowal wyrobów zdobniczych					
50	Kożusznik					
51	Krawiec	5	8	3	2	3
52	Kucharz	42	30 (12)	9 (13)	15	36
53	Kuśnierz					
54	Lakiernik	31	18	22	22	22
55	Lakiernik samochodowy		8	5		
56	Ludwisarz (brak standardu)					

cd. tab. 1

Lp.	Nazwa zawodu	2011 r.	2012 r.	2013 r.	2014 r.	2015 r.
57	Malarz-tapeciarz	88				
58	Mechanik-monter maszyn i urządzeń				4	
59	Mechanik motocyklowy					
60	Mechanik pojazdów samochodowych	224	229	236	213	235
61	Mechanik precyzyjny					
62	Mechanik-operator pojazdów i maszyn rolniczych	12	14	16	9	15
63	Metaloplastyk					
64	Młynarz					
65	Modelarz odlewniczy				1	
66	Modystka					
67	Monter-elektronik		3	3	1	1
68	Monter fortepianów i pianin					
69	Monter instalacji gazowych					
70	Monter instalacji gazów medycznych					
71	Monter instalacji i urządzeń sanitarnych	43		2		
72	Monter izolacji budowlanych	1			1	
73	Monter izolacji przemysłowych					
74	Monter konstrukcji budowlanych					
75	Monter sieci ciepłych					
76	Monter sieci gazowych					
77	Monter sieci instalacji i urządzeń sanitarnych			35	45	30
78	Monter sieci wodnych i kanalizacyjnych					
79	Monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie		118	93	67	64
80	Monter-elektronik urządzeń radiowo-telewizyjnych					
81	Murarz	154		1		
82	Murarz-tylnkarz		123	91	74	72
83	Naturopata					
84	Obuwnik					
85	Obuwnik miarowy					
86	Obuwnik ortopedyczny					
87	Operator maszyn i urządzeń przemysłu spożywczego					
88	Operator obrabiarek skrawających	2	3	4	5	5
89	Operator urządzeń przemysłu szklarskiego					
90	Optyk mechanik					
91	Optyk okularowy					
92	Organmistrz					
93	Parkieciarz					

cd. tab. 1

Lp.	Nazwa zawodu	2011 r.	2012 r.	2013 r.	2014 r.	2015 r.
94	Piekarz	46	46	39	27	35
95	Podkuwacz koni					
96	Posadzkarz	9				
97	Pozłotnik					
98	Protetyk słuchu					
99	Przetwórca ryb					
100	Radiesteta					
101	Renowator mebli artystycznych					
102	Renowator zabytków architektury					
103	Rękawicznik					
104	Rusznikarz					
105	Rymarz					
106	Rzeźbiarz w drewnie (snycerz)					
107	Rzeźnik-wędliniarz	5		1		
108	Stolarz	68	75	51	50	62
109	Stolarz meblowy					
110	Studniarz					
111	Szklarz					
112	Szklarz budowlany					
113	Sztukator					
114	Ślusarz	16	21	15	21	26
115	Tapicer	3				
116	Technik ortopeda					
117	Technolog robót wykończeniowych w budownictwie	15	3			
118	Termoizoler					
119	Tkacz					
120	Tokarz w drewnie					
121	Wędliniarz		10	4	1	6
122	Witrażownik					
123	Wizażystka					
124	Wulkanizator					
125	Zdobnik ceramiki					
126	Zdobnik szkła					
127	Zdun					
128	Zegarmistrz					
129	Złotnik-jubiler			1		
130	Sprzedawca	30	33		19	8
	Razem	1288	1289	1096	1006	1056

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z Izby Rzemieślniczej w Opolu.

Rzemieślnicze kształcenie zawodowe w województwie opolskim, jak wynika z tabeli 1, odbywa się jedynie w 26 z 130 zawodów rzemieślniczych. Najczęściej wybieraną profesją w rzemieślniczej edukacji jest fryzjer. Zawód ten rokrocznie na Opolszczyźnie wybiera ponad 250 uczniów. Kolejnym zawodem pod względem liczby adeptów jest mechanik pojazdów samochodowych, utrzymujący się na poziomie powyżej 230 uczniów. Na trzecim miejscu uplasowały się zawody budowlane, takie jak murarz, zastąpiony następnie zawodem murarz-tylnik. Popularnym wśród młodzieży ponadgimnazjalnej zawodem jest także cukiernik. Ta profesja jednak na przestrzeni ostatnich pięciu lat notuje zmniejszenie zainteresowania z 99 uczniów w 2011 r. do 77 w 2015 r. Piątym pod względem popularności zawodem jest stolarz. Obecnie jest to zawód złożony, zawierający w swoim zakresie zarówno stolarstwo meblowe, budowlane, ogrodowe, jak i przemysłowe. W zawodzie tym w 2011 r. kształciło się na pierwszym roku nauki 68 osób, a w 2015 r. – 62 uczniów. Na przestrzeni 10 lat zmalało zainteresowanie nauką zawodu – piekarz.

Podobnie sytuacja wygląda w skali całego kraju. Najpopularniejszym zawodem wybieranym w tym systemie nauki jest fryzjer, następnie mechanik pojazdów samochodowych, murarz-tylnik, cukiernik i stolarz (Sprawozdanie 2014/2015 z działalności oświatowej Związku Rzemiosła Polskiego 2015).

Spadek zainteresowania wystąpił w zawodach: fotograf, kaletnik, kowal, kamieniarz, czy posadzkarz. Zwraca również uwagę tendencja zmiany preferencji zawodowych i branżowych w wyborze młodzieży. Jednak nadal liczbowo dominują zawody będące od lat wśród pięciu najczęściej wybieranych, tj. fryzjer, mechanik pojazdów samochodowych, cukiernik, stolarz i zawody z branży budowlanej, w których łącznie uczy się zawodu ponad 2/3 ogółu młodocianych zatrudnionych przez rzemieślników w celu przygotowania zawodowego. Natomiast poważny zastój przeżywają zawody odzieżowe i włókiennicze oraz związane z obróbką skór i futer. W zakładach rzemieślniczych uczy się zawodu ponad 50% młodzieży z zasadniczych szkół zawodowych – to duży potencjał. Jednak, wobec sytuacji demograficznej oraz bogatej oferty szkół, środowisko rzemieślnicze musi dołożyć wszelkich starań, aby skutecznie promować tę formę edukacji.

Podsumowanie

Edukacja jest głównym narzędziem umożliwiającym nabycie wiedzy i umiejętności, co w rezultacie stanowi fundament do osiągnięcia wysokiego poziomu rozwoju społecznego. Zachodzące zmiany gospodarcze, społeczne i technologiczne mają bezpośredni wpływ na stale zmieniające się potrzeby rynku pracy, co powoduje potrzebę ciągłego dostosowywania kwalifikacji zawodowych do tych zmian oraz przygotowanie uczniów do wyboru zawodu i kierunków kształcenia. Zatem istotne jest diagnozowanie potrzeb edukacyjnych w obszarze szkolnictwa zawodowego, zgodnie z potrzebami lokalnego i regionalnego rynku pracy oraz dostarczenie wiedzy instytucjom szkolnictwa zawodowego i młodzieży wybierającej zawód na temat bieżącej sytuacji

i przewidywanych zmian w zakresie liczby i struktury miejsc pracy na rynku, a także oczekiwań pracodawców wobec przyszłych pracowników.

Rozwój szkolnictwa i inwestowanie w edukację jest warunkiem postępu ekonomicznego i cywilizacyjnego. Jednak rozwój edukacji przynosi korzyści ludziom i społeczeństwu, jeżeli zachowane są pewne optymalne struktury kształcenia zawodowego, zgodnie z przewidywanym popytem na pracę.

Od dekady obserwuje się utrzymującą tendencję zawodów cieszących się nieustannym największym powodzeniem, tj. fryzjer, mechanik pojazdów samochodowych, zawody z branży budowlanej, cukiernik i stolarz.

Mimo że najpopularniejszym zawodem wśród młodzieży wybierającej rzemieślniczą ścieżkę kształcenia jest fryzjer, to nadal znajduje się na liście zawodów deficytowych w województwie opolskim. Na uwagę zasługuje fakt, że wśród zawodów nadwyżkowych w barometrze zawodów 2016 nie ma ani jednego z rzemieślniczej ścieżki kształcenia.

Absolwenci często są zatrudniani w miejscu odbywania praktycznej nauki zawodu – średnio 20 do 30%, a 15–20% w innych firmach. Na podstawie dostępnych danych zebranych przez Związek Rzemiosła Polskiego można stwierdzić (w zależności od roku i regionu), że średnio 40–50% z nich po zakończeniu nauki w krótkim czasie znajduje zatrudnienie. Brak problemów ze znalezieniem pracy deklaruje 30% – mają oni gwarancję zatrudnienia po zakończeniu nauki. Około 40–50% absolwentów chce również kontynuować naukę, choć niekoniecznie w formie szkolnej, a prawie połowa z nich jest zainteresowana dalszym zdobywaniem wiedzy i umiejętności w formie kursów (choć nie zawsze w zawodzie wyuczonym). Ponad połowa ponownie wybrałaby ten sam kierunek i tę samą szkołę (Stępnikowski, 2012, s. 24).

BIBLIOGRAFIA

Artykuły w pracach zbiorowych

DĘBICKA G. (2007), *Rzemieślnicza edukacja zawodowa partnerem rynku pracy. Na przykładzie województwa opolskiego*, [w:] M. Gwoździcka-Piotrowska, A. Zduniak (red.), *Edukacja w społeczeństwie „ryzyka”: bezpieczeństwo jako wartość*, t. 2, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, s. 35–42.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

KOSAKOWSKA J. (2005), *Zawody rynku pracy wybierane do nauki w rzemiośle*, „Rynek Pracy” nr 2, s. 60–68.

STEINEROWSKA-STREB I. (2003), *Franchising w rozwoju małych i średnich przedsiębiorstwach w Polsce*, „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstw” nr 5, s. 64–69.

Ustawa z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle, Dz.U. z 1989 r. nr 17, poz. 92 z późn. zm.

Źródła internetowe

Ogólnopolska konferencja członków zarządów nadzorujących działalność szkoleniową oraz kierowników komórek oświatowych izb rzemieślniczych. ZRP. Warszawa 2006, <http://www.izbarzem.opole.pl/2016/01/sprawozdanie-z-dzialalnosci-oswiatowej.html> (dostęp: 20.02.2016).

Ogólnopolska konferencja członków zarządów nadzorujących działalność szkoleniową oraz kierowników komórek oświatowych izb rzemieślniczych. ZRP. Warszawa 2015, <http://www.izbarzem.opole.pl/2016/01/ogolnopolska-konferencja-oswiatowa-zrp.html> (dostęp: 20.02.2016).

Opracowanie własne na podstawie danych pozyskanych z Izby Rzemieślniczej w Opolu za rok 2004 i 2005, <http://www.izbarzem.opole.pl/2016/01/informacja-oswiatowa-izby.html> (dostęp: 20.02.2016).

Opracowanie własne na podstawie danych pozyskanych z Izby Rzemieślniczej w Opolu za rok 2015, <http://www.izbarzem.opole.pl/2016/01/informacja-oswiatowa-za-2015.html> (dostęp: 20.02.2016).

Sprawozdanie 2005/2006 z działalności oświatowej Związku Rzemiosła Polskiego. Ogólnopolska konferencja członków zarządów nadzorujących działalność szkoleniową oraz kierowników komórek oświatowych izb rzemieślniczych. ZRP. Warszawa 2006, <http://www.izbarzem.opole.pl/2016/01/sprawozdanie-z-dzialalnosci-oswiatowej.html> (dostęp: 20.02.2016).

Sprawozdanie 2014/2015 z działalności oświatowej Związku Rzemiosła Polskiego, <http://www.zrp.pl/Dzia%C5%82alno%C5%9B%C4%87ZRP/O%C5%9Bwiatazawodowa/Egzaminy/Raportyzwinyk%C3%B3wdzia%C5%82alno%C5%9Bcio%C5%9Bwiatowej/tabid/393/language/pl-PL/Default.aspx> (dostęp: 20.02.2016).

STĘPNIKOWSKI A. (2012) Efektywność zatrudnieniowa pracowników młodocianych. ZRP, Naęczów 2012, http://izbarzem.opole.pl/iroblogger/pliki/2016/01/Stepnikowski_A_2012_Efektywnosc_zatrudnienia.pdf (dostęp: 20.02.2016).

Grażyna Dębicka-Ozorkiewicz, doktor inżynier
Izba Rzemieślnicza w Opolu
e-mail: grazyna.debicka@izbarzem.opole.pl

AGNIESZKA KANIA

Manowce szkolnej i pozaszkolnej edukacji kulturalnej

PATHLESS TRACTS OF SCHOOL AND EXTRACURRICULAR CULTURAL EDUCATION

Summary

CBOS reports claim that generally the Poles prefer not to participate in so called high culture. It may therefore seem that the state policy does not bring results and the system of cultural education ends in disaster. But is it really so?

Theory and practice of school cultural education are fundamentally different from each other. It is observed that teachers reproduce educational stereotypes and develop a young people's detachment from the culture, because right attitude to culture is often considered only as the participation in the cultural life understood as the use of the offer of state institutions (concert halls, theaters, museums).

Meanwhile, the change of the definition of „cultural education” and noticing that the culture is a much broader concept, and everyone (as well as students) are its customers and authors, makes participation in culture accessible to anyone. Simple practical solutions of the problem are for example: preparing students for visits to the theater or art galleries and discussing the experience afterwards, as well as noticing the potential of the Internet instead of teaching the history of art or music.

Keywords: cultural education, culture, cultural activity

W komunikatach z badań Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS), poświęconych aktywności Polaków i sposobom spędzania przez nich czasu wolnego, czytamy:

„W dalszym ciągu relatywnie najmniej popularnymi formami uczestnictwa w życiu kulturalnym są wyjścia do galerii i muzeów oraz do teatru. Nieco ponad jedna czwarta dorosłych Polaków (27%) twierdzi, że w minionym roku oglądała jakąś wystawę, a niemal jedna piąta (19%) przynajmniej raz wybrała się na spektakl teatralny” (CBOS, 2015, s. 4). „Aby dokładniej zorientować się, jak wyglądają weekendy Polaków, zapytaliśmy również o to, co najczęściej robią w soboty i niedziele, jeśli nie pracują zarobkowo. [...] Do kina, teatru czy na koncerty chodzi tylko co dwudziesta osoba (5%)” (CBOS, 2006, s. 11).

Mimo propagowania przez państwo kultury jako ważnej sfery życia społecznego i zapewnienia w Konstytucji, że: „Rzeczpospolita Polska stwarza warunki upowszechniania i równego dostępu do dóbr kultury, będącej źródłem tożsamości narodu pol-

skiego, jego trwania i rozwoju” (art. 6.1), wyniki badań nad uczestnictwem Polaków w kulturze i rezultatami edukacji kulturalnej nikogo nie satysfakcjonują, bowiem świadczą o wciąż bardzo niedużym odsetku mieszkańców Polski korzystających z ofert instytucji kultury, będących odbiorcami spektakli teatralnych, koncertów muzyki poważnej czy wystaw sztuki współczesnej. Czy jednak powszechne utyskiwanie na brak zainteresowania polskiego społeczeństwa kulturą jest zasadne? Jak, gdzie i kiedy odbywa się edukacja kulturalna, zwłaszcza młodych Polaków? Czy rzeczywiście obywają się oni na co dzień bez kontaktu z jej wytworami? I co należałoby zrobić, aby sytuację poprawić, a przynajmniej jej nie demonizować?

Teoria i praktyka szkolnej edukacji kulturalnej

Twórcy podstawy programowej z 2008 r. umieścili kształcenie w zakresie muzyki, plastyki i kultury w dokumencie pod wspólną nazwą „Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum”, obejmującym następujące przedmioty: muzyka, plastyka, wiedza o kulturze, historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna, zajęcia artystyczne. Nawet pobieżna lektura tego opracowania, zestawiona z przewidzianą przez prawodawcę liczbą godzin na danym etapie edukacyjnym, prowadzi do konkluzji, że jest to zestaw „pobożnych życzeń”, najczęściej niemających żadnego odniesienia do rzeczywistości szkolnej i jej uwarunkowań organizacyjnych.

Założona w całej podstawie programowej (bardzo słuszna) idea komplementarności głosi, że wraz z kolejnym etapem edukacji uczeń poszerza zakres swojej wiedzy i umiejętności, co ma pozwalać nauczycielowi na nadbudowywanie nowych kompetencji i korzystanie z dotychczasowych osiągnięć. Niestety, w polskiej rzeczywistości edukacyjnej czasem to dopiero studia wyrównują braki z poprzednich lat edukacji (Chachulski, 2014), a uczniowie szkół ponadgimnazjalnych nie potrafią zastosować w nowych sytuacjach tego, czego uczyli się wcześniej. Jednym z powodów takiej sytuacji są zbyt ambitne i nieprzystające do warunków nauczania zapisy w podstawie programowej, a szczególnie „zalecane warunki realizacji”. Przykładów można wskazać bardzo wiele, a w omawianym kontekście warto przeanalizować podstawę przedmiotu wiedza o kulturze, realizowaną na IV etapie edukacji. W trzech aspektach kształcenia: „Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji”, „Tworzenie wypowiedzi”, „Analiza i interpretacja tekstów kultury” znalazły się w sumie aż 23 podpunkty określające wymagania wobec ucznia, przy czym niektóre z nich zawierają ogromny ładunek wiedzy, np.:

„– zna dwudziestowieczne dzieła reprezentujące różne dziedziny sztuki (literaturę, architekturę, plastykę, muzykę, teatr, fotografię, film, sztukę nowych mediów) i dostrzega związki pomiędzy nimi;

– wskazuje różne funkcje dzieła sztuki (np. estetyczną, komunikacyjną, społeczną, użytkową, kultową, poznawczą, ludyczną);

– wyjaśnia, na czym polegają różne formy kontaktu z kulturą (odbiór bierny, aktywny, konsumpcja, produkcja, twórczość, użytkowanie, uczestnictwo, animacja);

– przygotowuje prezentację lub inną formę wypowiedzi multimedialnej – blog, forum, strona WWW – na tematy związane z kulturą lokalną i regionu lub z szeroko pojętymi problemami kultury współczesnej;

– bierze aktywny udział w szkolnych przedsięwzięciach artystycznych, animacyjnych, społecznych i innych (wystawa, happening, przedstawienie szkolne, gazetka szkolna, kulturalna akcja charytatywna);

– odnosi elementy kultury (zachowania, zwyczaje, praktyki, przedmioty materialne, dzieła sztuki) do kategorii: czas, przestrzeń, ciało, grupa społeczna (rodzina, rówieśnicy, społeczność lokalna, naród)” (Podstawa programowa..., 2009, s. 47–48).

Od liczby wyzwań, którym w zakresie wiedzy o kulturze powinien sprostać uczeń pierwszej klasy liceum lub technikum, można dostać zawrotu głowy. Nauczyciel, aby osiągnąć efekty kształcenia, których jedynie fragment został powyżej przytoczony, dysponuje zaledwie 30 godzinami lekcyjnymi, w dodatku umiejscowionymi w bardzo niefortunnym momencie nauczania. W klasie pierwszej, kiedy okres adaptacyjny absolwenta gimnazjum jest w toku, przewidziano dla niego kilkanaście przedmiotów w liczbie jednej godziny tygodniowo. W tym poznawczym i organizacyjnym fermentcie wiedza o kulturze jawi się jako zagadnienie zgoła niepotrzebne i zwiększające obciążenie nauką, która bardziej przydatna (z powodu egzaminu maturalnego) wydaje się z konkretnych przedmiotów, np. z matematyki czy geografii.

W komentarzu do podstawy programowej wiedzy o kulturze Iwona Kurz zaleca, aby przedmiot ten realizować przede wszystkim metodą projektu oraz umożliwić uczniom „praktykowanie różnych form aktywności w kulturze” (Podstawa programowa..., 2009, s. 50–51). Również ogólna koncepcja sposobu realizacji podstawy zakłada możliwość „bardziej elastycznego niż do tej pory planowania roku szkolnego” oraz „zorganizowania całych dni nauki poza szkołą”. Jak pisze Zbigniew Marciniak, „dyrektor szkoły może planować rok szkolny nierytmicznie, decydując o różnej organizacji pracy szkoły w niektóre dni czy tygodnie” (Podstawa programowa..., 2009, s. 13). Niestety, zapisy te pozostają na ogół martwe. Brak chęci, wyobraźni czy możliwości organizacyjnych, ale także rutyna, traktowanie przedmiotów artystycznych marginalnie, niesprzyjająca twórczości atmosfera w szkole sprawiają, że – zgodnie zresztą z treścią większości podręczników – lekcje plastyki, muzyki, zajęć artystycznych i wreszcie wiedzy o kulturze pozostają mało ciekawym i zupełnie nieangażującym uczniów wykładem teoretyczno-historycznym, skupiającym się – podobnie jak w przypadku lekcji języka polskiego czy historii – głównie na przeszłości i nieprzybliżającym uczniów do rozumienia kultury współczesnej, o aktywnym wobec niej stosunku nawet nie wspominając. W ten sposób przepaść między rzeczywistością szkolną a rzeczywistością życia realnego pogłębia się i w sferze kultury.

W tak niedobrej sytuacji systemowo-organizacyjnej nauczyciele, zwłaszcza języka polskiego (i często równocześnie przedmiotów „artystycznych”), wybierają dwa rozwiązania: kierując się swoimi pasjami i poczuciem misji, organizują mnóstwo pozaszkolnych wyjść kulturalnych i angażują uczniów w uczestnictwo w konkursach albo – znacznie częściej – ograniczają się do jednorazowych, traktowanych nakazowo

wyjąć „kulturalnych”, rzadko wykorzystując potem na lekcji wrażenia i opinie swoich podopiecznych. Mająca wieńczyć edukację artystyczną dzieci i młodzieży „wiedza o kulturze” na IV etapie edukacji to przedmiot zazwyczaj a priori skazany na niepowodzenie. Trzeba bowiem zdać sobie sprawę z tego, z jakimi nawykami, z jakim nastawieniem do przedmiotu i z jaką (nie)chęcią do uczestniczenia i tworzenia kultury kończą szkołę gimnazjaliści.

W ogólnopolskim badaniu „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej postawy programowej”¹ przeprowadzono indywidualne wywiady pogłębione z grupą trzystu uczniów klas I, II i III. Wśród pytań zadanych gimnazjalistom było m.in. takie: „Jak często odwiedzasz takie miejsca jak teatr, filharmonia, muzeum?/A jak wygląda ta kwestia u twoich koleżanek i kolegów?”. W zależności od odpowiedzi koordynatorzy dopytywali o szczegóły i starali się pozyskać opinie o wspomnianych instytucjach kulturalnych. Za najbardziej typowy dla większości wypowiedzi (niezależnie od wielkości miejscowości, w której znajdowała się badana szkoła) można uznać następujący dialog:

- „– A powiedz mi, jak często chodzisz do teatru?
- [śmiech] Nie chodzę, tylko jak w szkole jest wyjazd.
- Aha. A w filharmonii może byłaś kiedyś?
- Nie.
- A do muzeum chodzisz tak sama?
- Nie.
- A ze szkoły chodzicie?
- No jak jest jakaś wycieczka, to tak”.

Dość często uczniowie uzasadniali, dlaczego wyjścia na koncerty i spektakle nie cieszą się zainteresowaniem ich rówieśników, natomiast wybierają oni – jako ewentualną alternatywę – kino:

„Myślę, że oprócz tego, że kino jest przystępne [...], to myślę, że teatr jest odrobinę kojarzony z taką instytucją dla trochę innej grupy. Skierowaną do innej grupy. No, jeżeli widzi się takiego człowieka w moim wieku w teatrze, to jest tak już od razu dziwny widok, więc jakoś młodzi ludzie nie mają specjalnego ciągu, żeby tam iść do teatru..., no i tak. A większość ludzi też nigdy nie była w teatrze, tak na takim normalnym przedstawieniu, więc po prostu... nie wiedzą, jak tam jest.

To teraz takie niespotykane... raczej właśnie dorośli chodzą na takie wystawne... wiadomo, co się zakłada garnitur i się gdzieś idzie do teatru, do filharmonii albo jakiejś opery...”.

W wielu rozmowach odkryta została mniej przyjemna prawda o sposobie traktowania wyjść kulturalnych i rzeczywistych motywach uczestniczenia w nich przez nastolatków:

¹ Badania jakościowe w regionie III objęły 10 szkół województwa małopolskiego, podkarpackiego, świętokrzyskiego, lubelskiego i mazowieckiego, w których, w okresie od 5 listopada 2012 do 1 lutego 2013 r., przeprowadzono wywiady z uczniami i nauczycielami. Autorka pełniła funkcję jednej z koordynatorek badań jakościowych.

- „– A powiedz mi, czy często wychodzisz do teatru, do muzeum?
 – Rzadko. Jak tam jest jakaś wycieczka ze szkoły, no to tak, jeżdżę.
 – A w filharmonii może kiedyś byłeś?
 – Był kilka dni temu wyjazd ze szkoły, tylko, no..., miejsca zabrakło. Chciałem się zapisać, ale ktoś mnie wyprzedził.
 – Aha, czyli wszyscy bardzo chcieli pojechać do filharmonii?
 – Tylko to było prawdopodobnie dlatego, że potem oni mieli jechać gdzieś do McDonalda, czy gdzieś. Prawdopodobnie dlatego większość pojechała.
 – Nasza klasa na ogół bardzo mało jeździ na wycieczki. [...] To też trudno dopasować, żeby każdy coś chciał. A do muzeum czy tam do teatru to jest raczej nie takie interesujące dla wszystkich, raczej dla nikogo z naszej klasy. Ostatnio byliśmy po prostu, żeby nie siedzieć na lekcjach... [z lekkim speszeniem] do takiego jakby muzeum poszliśmy. No, obrazy sobie pooglądać.
 – A Twoi koledzy chodzą w takie miejsca?
 – Nie wiem, nie pytałem się akurat o takie rzeczy, ale do teatrów raczej wątpię, żeby ktoś chodził. Jak ktoś chodzi to raczej... niezbyt ze swojej woli, tylko zostaje przymuszony albo po prostu nie chodzi”.

Do nielicznych wyjątków zaliczyć należy wypowiedzi gimnazjalistów aprobujących bywanie w filharmonii i w teatrze, znajdujących przyjemność w odwiedzaniu muzeów. Były one zwykle lapidarne. Na ponad dwóch tysiącach stron spisanych wywiadów znalazły się tylko trzy dłuższe opinie młodych ludzi mówiących o swoich odkryciach muzycznych i teatralnych oraz o zainteresowaniu historią II wojny światowej, które wpisało się w tematykę zwiedzanego muzeum. Jedna z refleksji wskazuje na jeszcze jeden ważny aspekt pozaszkolnych wyjść kulturalnych. Pozytywna ocena i zaskakująca dla samych nastoletnich przyjemność z obejrzenia spektaklu mogły wybrzmieć tylko dlatego, że po wizycie w teatrze odbyła się na ten temat rozmowa w klasie. Nie jest to niestety, jak pokazały badania, częsta praktyka. A właśnie brak wprowadzenia uczniów w sens podejmowanego wysiłku ku uczestnictwu w kulturze, brak motywacji, a następnie brak włączenia pozaszkolnego doświadczenia kulturalnego w proces dydaktyczny stają się głównym powodem niepowodzeń wszelkich inicjatyw związanych z opuszczaniem murów szkoły.

Nauczyciele poloniści, którzy na temat realizacji podstawy programowej także rozmawiali z badaczami podczas wywiadów fokusowych, odpowiadali m.in. na następujące pytania: „Czy szkoła jest w stanie efektywnie kształtować kompetencje kulturowe uczniów? Czy szkoła jest w stanie nauczyć wyboru dzieła wartościowego? Dostrzegać różnicę między sztuką wysoką i masową? Wytworzyć nawyk korzystania z kultury? Jaka jest w tym zakresie rola polonisty?”².

Większość wypowiedzi dotyczyła trzech kwestii. Przede wszystkim braku czasu spowodowanego – jak mówiono – koniecznością realizacji programu oraz czasochłonnością pogłębionej analizy i interpretacji różnych tekstów kultury, np. filmów

² Poniżej przytoczono główne ustalenia poczynione na podstawie wywiadów fokusowych z nauczycielami, które stały się częścią rozdziału w przywoływanym raporcie Instytut Badań Edukacyjnych (Kania, 2014).

(„Nawet czasami to aż żal kończyć, ale nie mamy wyjścia, no bo nie mamy czasu. Musimy kończyć dyskusję, która właśnie rozgorzała”). Podkreślano także niewystarczające możliwości finansowe młodzieży, zwłaszcza tej z małych miejscowości, w których do ceny biletu na koncert czy spektakl należy doliczyć niemałe koszty dojazdu. I wreszcie wskazywano na brak odpowiedniej i ciekawej dla młodego odbiorcy oferty ze strony instytucji kultury, zwłaszcza teatrów. Ponadto pojawiły się refleksje dotyczące przepaści pomiędzy wiedzą, oczekiwaniami i dojrzałością emocjonalno-intelektualną uczniów a proponowanym im uczestnictwem w kulturze, co dało się zauważyć np. podczas wizyt w Muzeum Powstania Warszawskiego („Owszem, ono jest dla nas, dla nas, którzy wiemy cokolwiek na ten temat. Dla nas ono coś znaczy, ale jak my wywieziemy tam dzieci, to naprawdę [...]. A taki łebek – przepraszam za określenie – z gimnazjum się nie potrafi wczuć, bo on jest wychowany w warunkach cieplarnianych”).

Warte zauważenia są argumenty o charakterze bardzo praktycznym, gdyż z jednej strony przynoszą one informację o sytuacji w części placówek, a z drugiej – mogą stanowić sygnał o możliwości zagrożenia edukacji kulturalnej z powodu stawiania na pierwszym planie jedynie kwestii pragmatycznych, to jest przygotowania uczniów do egzaminu: „Mamy taką świadomość, że gdyby, gdyby to było jakoś sprawdzane na egzaminie to chyba... miałybyśmy poczucie, że temu należy wygospodarować miejsce. Natomiast jak mamy w zasadzie takie poczucie, że..., że co? że rozprawka...”.

Bariery edukacji kulturalnej w szkole nie są tajemnicą. Autorzy *Raportu końcowego. Diagnoza barier dla rozwoju postaw sprzyjających kooperacji, komunikacji i kreatywności wśród uczestników procesu kształcenia w ramach edukacji formalnej* wymieniają ich kilkanaście, w tym poza już wspomnianymi:

- trudności z ocenianiem przedmiotów artystycznych, które powinno być aktem kreatywnym, a metody oceniania powinny uwzględniać różne sposoby nauki, jakich doświadcza dziecko przybierające rolę wykonawcy, widza, a także twórcy;
- brak dostatecznego przygotowania nauczycieli do nauczania i oceniania przedmiotów kulturalnych;
- niedostateczne zaangażowanie artystów i osób reprezentujących obszar kultury w proces uczenia w szkole;
- zbyt rzadkie wykorzystywanie nieformalnych (pozalekcyjnych) sposobów edukacji kulturalnej (np. teatr, taniec, itp.);
- brak dostatecznego uwzględniania wiedzy na temat nowych mediów (w tym filmu, fotografii i grafiki komputerowej) w procesie nauczania przedmiotów kulturalnych;
- brak nadążania nauczycieli za zmianami kultury i tym samym uczenie tego, co już często nieaktualne;
- brak wystarczających programów pracy z uczniami zdolnymi;
- stosowanie edukacji hierarchicznej: nauczyciel–uczeń, a brak działań, sieciowych, grupowych, akcydentalnych i spontanicznych” (s. 48–49).

Wyniki rozmów z gimnazjalistami i badania przeprowadzane z nauczycielami wiodą do kilku ważnych wniosków. Po pierwsze, to wciąż na szkole, niestety, spoczywa odpowiedzialność za rozbudzenie ciekawości kulturalnej dzieci i młodzieży oraz wskazywanie pozytywnych przykładów korzystania z oferty instytucji kulturalnych, zwłaszcza

muzeum i teatru. Rodzice uczniów, co potwierdzają przywołane wyżej wyniki badań CBOS-u, sami zazwyczaj nie korzystają z tego typu oferty kulturalnej, a zatem także swoim dzieciom nie przekazują takiej potrzeby.

Po drugie, sposób organizowania „uczestnictwa w kulturze” przez szkołę utrwała, paradoksalnie, rozdział między faktycznym i codziennym korzystaniem z wytworów kultury a dostępem do „kultury wysokiej”. Niejako nakazowe branie udziału w gromadnej wycieczce do teatru i tworzenie wokół tego wydarzenia aury niezwykłości (np. poprzez obowiązkowy strój galowy), a tym samym pewnego rodzaju czołobitność wobec przedstawienia czy koncertu, deprymuje młodych ludzi, zniechęca ich i wywołuje poczucie uczestniczenia w czymś wymuszonym i sztucznym. Dobrze, jeśli negatywnym skutkiem takiego sposobu kształcenia i wychowania nie staje się kompleks niższości: skoro nie rozumiem lub nie zachwyca się sztuką oglądaną w teatrze lub koncertem w filharmonii, pewnie jestem „gorszy” lub „głupszy” i tego typu rozrywka staje się dla mnie nieosiągalna – najwyraźniej jest nie dla mnie, lecz dla tych „lepszycy” i „mądrzejszych”. Takie przeświadczenie nabyte w szkole pokutuje często w życiu wielu dorosłych Polaków, a dodatkowo utrwała je retoryka stosowana w mediach i wyznaczanie wyraźnej granicy między tym, co kulturalne (= wartościowe) a tym, co rozrywkowe (= mniej znaczące, masowe), jak choćby w niefortunnej nazwie i czołówce programu TVP „Kultura, głupcze!”.

Co to jest nowocześnie pojmowana edukacja kulturalna?

Jak nietrudno się przekonać, wiele na pozór oczywistych zapisów w podstawie programowej wymaga zgłębienia, zrozumienia i – najczęściej – weryfikacji w kontekście funkcjonujących w naszych głowach wyobrażeń, stereotypów i przyzwyczajęń. Uczestnictwo w kulturze i tzw. edukacja kulturalna z pewnością do nich należą. Kwestia ta, rozważana w skali ogólnoswiatowej, doczekała się też swojej polskiej literatury, którą krytycznie podsumowała Barbara Fatyga w *Raporcie o stanie kultury*, formułując następujący wniosek:

„Naczelnym zadaniem edukacji kulturalnej powinno być dzisiaj nie tyle «kształtowanie», ile uświadamianie i wydobywanie na jaw potrzeb kulturalnych oraz dowartościowywanie ich i nadawanie im odpowiedniego do ich «natury» charakteru (a więc «uwznioślanie» ich poprzez pokazywanie ich związku z tradycją i zmiennymi ideałami kulturalnymi). Edukacja taka wymaga od edukującego wysokich kompetencji merytorycznych oraz moralnych (w sensie rezygnacji z wzorca paternalistycznego mentora używającego «zawsze zawodzącej» – jak zauważa Dave Jones – «maszynierii dyscyplinującej» na rzecz realizacji wzorca człowieka społecznego – partnera, opiekuna i tłumacza)” (Fatyga, Nowiński, Kukołowicz, 2009, s. 43).

Co warto zauważyć, nowe spojrzenie na istotę edukacji kulturalnej proponują nie środowiska stricte edukacyjne, ale te związane ze sferą kultury, zatem zmiana w myśleniu ma charakter oddolny, praktyczny i dlatego koniecznie wymaga uwagi. Przykładem odejścia od podręcznikowego i programowego ujęcia edukacji kulturalnej są dwa opracowania: *Kierunek kultura. W stronę żywego uczestnictwa w kulturze* oraz

Edukacja kulturowa. Poręcznik. Ich autorzy nie tylko przełamują tradycyjne myślenie o edukacji kulturalnej, ale przede wszystkim o samej kulturze jako sferze oddzielonej od odbiorców wysokim murem, czyli niedostępnej i zarezerwowanej dla wybranych, lub szklaną ścianą, czyli co prawda widocznej, ale niezrozumiałej i nieosiągalnej dla zwykłego zjadacza chleba.

Wojciech Burszta tak opisuje walory pierwszej ze wspomnianych publikacji:

„Książka [...] wpisuje się w taki nurt myślenia o kulturze, który «daje sobie spokój» z autotelelną argumentacją na rzecz takiej, a nie innej konceptualizacji kultury, a zajmuje – jak głosi jej tytuł – «żywym uczestnictwem w kulturze», rozumianym jako ta sfera praktyk życiowych, która włącza, a nie wyłącza, aktywizuje, a nie naucza, jest codziennością bardziej aniżeli odświętnym celebrowaniem. Zajmuje się problemami i ludźmi – nami po prostu. Jest to raport – jak się rzekło – z codzienności, bo codziennością jest kultura rozumiana jako nieuchronne uwikłanie w życie z wartościami. [...] Jej główny walor, poza merytorycznym poziomem i śmiałością wizji, to przede wszystkim uzmysłowienie, że wbrew ciągle pokutującym elitarystycznym mrzonkom, kultura to sfera bliska ciału. Wystarczy tylko trochę się rozejrzeć po rzeczywistości, wyjść z domowego zacisza (także w sensie wirtualnej wędrówki po sieci), zajrzeć tam, gdzie gromadzą się ludzie, a już widzimy, gdzie bije puls kultury” (Burszta, 2011, s. 10–11).

Potwierdzeniem potrzeby oraz adekwatności zaproponowanego przez autorów rozumienia kultury i uczestnictwa w niej jest nieustające od lat zdziwienie uczniów pierwszych klas liceum, którzy na początku zajęć z wiedzy o kulturze dowiadują się, czym jest tekst kultury i odkrywają, że są takimi tekstami zewsząd otoczeni, a nawet sami je tworzą. Nie zdarzyło się, aby tego typu świadomość była młodym ludziom wystarczająco jasno przekazana na wcześniejszych etapach edukacji – wchodzą w IV etap edukacji z przekonaniem i oporami wobec kultury opisanymi powyżej.

Tymczasem, zanim szkoła programowo nadaży za wyzwaniem współczesności i odmieni dawno nieaktualne paradygmaty, warto – myśląc o „manowcach edukacji kulturalnej” – uświadomić sobie proste rozwiązanie, czyli zmianę definicji, a wraz z nią modelu działań.

Autorzy raportu *Kierunek kultura* proponują taką formułę:

„Edukacja kulturalna to przygotowywanie ludzi do dokonywania własnych świadomych wyborów w obszarze kultury. To uczenie ludzi o kulturze, jej różnorodności, zjawiskach, nurtach, kodach, językach. To motywowanie ludzi do świadomego i aktywnego uczestnictwa w niej. Edukacja artystyczna jest jedną z części edukacji kulturalnej” (Kłosowski, 2011a, s. 55).

„Dzisiejsze uczestnictwo w kulturze, to nie tylko konsumpcja kultury «upowszechnianej» przez instytucje kultury. To w ogóle nie tylko konsumpcja, nie tylko bycie odbiorcą, widzem, słuchaczem, czytelnikiem. Równie ważną część uczestnictwa w kulturze stanowi świadome i dumne wnoszenie w obieg społeczny własnej kultury, «kultury samodzielnie przez siebie odkrytej lub wynalezionej» [...]. Częścią czynnego uczestnictwa w kulturze jest też aktywność krytyczna, dyskusja z kulturą zastaną, jej kontestacja lub jej afirmacja i inspirowanie się nią. Ba, uczestnictwem w kulturze jest także własny styl życia, sposób ubierania się, zwyczaje i rytuały grup społecznych, własny gust estetyczny, oparty na świadomym wyborze i będący wyrazem indywidualności lub wręcz przeciwnie – wyrazem identyfikowania się z jakąś wspólnotą. Słowem: uczestnictwo w kulturze to dużo więcej niż «uczęszczanie do teatrów i muzeów» (Kłosowski, 2011b, s. 43–45).

Jedna z autorek opracowania *Edukacja kulturowa. Poręcznik* idzie jeszcze dalej w definiowaniu podstawowych pojęć i proponuje termin „edukacja kulturowa”, zakładając, że: „wszystkie jednostki i grupy posiadają swoją kulturę, żyją w jakiejś kulturze, uczestniczą w niej i tworzą ją. Że zamiast jednego istnieje wiele zróżnicowanych porządków kulturowych”. Zatem w edukowaniu nie chodziłoby o „ukulturalnienie dzikusów”, lecz o krytyczną praktykę kulturową, która ma świadomość, że – w kontekście spraw społecznych i politycznych – „pojęcie kultury może służyć także do pogłębiania wykluczenia społecznego, marginalizacji, może utrwalać nierówności, niesprawiedliwość, nietolerancję”. Edukacja kulturowa zdaniem Marty Kosińskiej to z jednej strony „rodzaj kluczowej dla porządku kulturowego «zwrotnicy»: od sposobu jej użycia zależało będzie, czy dany układ kulturowo-społecznych możliwości zostanie zreprodukowany i utrwalony, czy też w jakiejś części ulegnie on zmianie” (Kosińska, 2014, s. 175–176), a z drugiej: szansa na to, by „nie tylko inaczej, nowatorsko i krytycznie rozumieć, ale także sprawczo i kreatywnie działać”.

Jakże inaczej brzmi takie przewartościowane spojrzenia na edukację ku kulturze od wniosków afirmujących wprowadzane odgórnie, pusto brzmiące zmiany programowe, które mają się nijak do rzeczywistości szkolnej: „Wdrażane aktualnie w szkołach modyfikacje systemu nauczania mają więc na celu odwrócenie tych [ograniczających rozwój kulturalny] niekorzystnych tendencji i przywrócenie sztuce należytego miejsca w kształceniu ogólnym młodego pokolenia” (Pikała, 2014, s. 93).

Rozwiązania praktyczne, czyli jak wyjść z manowców edukacji kulturalnej na prostą

Uświadomiwszy sobie, że edukacja kulturalna/kulturowa nie polega na przekazywaniu (notabene) w i e d z y o kulturze, ale powinna zachęcać do aktywnego udziału (rozumienie, przeżywanie) i tworzenia kultury, odwołajmy się raz jeszcze do tez Wojciecha Kłosowskiego, bowiem te akurat najłatwiej wprowadzić w życie:

„Przez uczestnictwo w kulturze rozumiemy tutaj żywy, aktywny udział człowieka w tych obszarach życia, które on sam odczuwa jako «kulturę» (i w tym sensie są one dla niego ważne), nie zaś w tych obszarach, które za «ważne» i «kulturalne» uznało społeczeństwo. Uczestnictwo polega więc na własnym wyborze, na własnej ekspresji. Być zawiezionym autokarem wraz z całą klasą do muzeum to niekoniecznie uczestnictwo; to może być jedynie pozór uczestnictwa, dobrze wyglądający w statystyce, ale jałowy społecznie. By było to prawdziwe uczestnictwo w kulturze, a nie jego pozór, «dzieci z autobusu» musiałyby najpierw być aktywnie zainteresowane spotkaniem z kulturą proponowaną przez instytucje, do których są wożone. Uczestnictwo, o które nam chodzi, zakłada bowiem świadomy wybór, akt woli: tak, chcę w tym wziąć udział” (Kłosowski, 2011b, s. 43–44).

Proponując różnorodne sposoby uczestnictwa w kulturze, np. wspomniane wizyty w muzeach, teatrach czy salach koncertowych, nauczyciel powinien poczuć się zobowiązany do takiego zmotywowania swoich podopiecznych, aby „wycieczka” nie miała charakteru przymusowego czy przypadkowego lub wręcz nie polegała na chęci uniknięcia lekcji w szkole. Zaplanowanie wyjść tego typu w rocznym planie nauczania, zarezerwowanie czasu na przygotowanie uczniów do odbioru, a następnie (ko-

niecznie!) krytyczne podsumowanie przedsięwzięcia to nie kwestia takich czy innych możliwości programowych, lecz zdrowego rozsądku i otwartości.

Podobnie proste w realizacji, bo zależne od dobrych chęci i wyobraźni, staje się takie realizowanie podstawy programowej, by ją obronić przed nią samą. Skoro, niestety, ministerialne zapisy nie przystają do rzeczywistości (warto przypomnieć, że ostatnia reforma była tworzona już ponad osiem lat temu), należy – korzystając z zaleceń tego samego ministerstwa – dostosować swoją pracę z uczniami do ich potrzeb oraz warunków współczesności. Zatem zamiast powielać, np. w szkole ponadgimnazjalnej, podręcznikowy wykład historii sztuki i, podobnie jak w przypadku nauki historii, nie zdążyć dojść nawet do czasów po II wojnie światowej, lepiej wyjść od kultury bliskiej uczniom – tej na wyciągnięcie ręki i przekonać ich, że szanujemy słuchaną przez nich muzykę i oglądane filmy, ale chcemy się z nimi podzielić także naszymi kulturalnymi pasjami – czasem być może z nieco innego rejestru. Co ciekawe, wspólna rozmowa o pozornie odległych od siebie rodzajach muzyki czy realizacjach plastycznych zwykle prowadzi do odkrycia, jak bardzo kultura popularna jest zanurzona w tej dawnej, dziś uznanej za klasyczną czy kanoniczną, oraz do refleksji, że jest jedno miejsce, gdzie występują obok siebie koncerty muzyki klasycznej i piosenki hip-hopowe, a obrazy z Luwru traktowane są na równi z graffiti czy reklamami. Tą przestrzenią jest internet. Dlatego uświadomienie uczniom, że korzystanie z zasobów sieci i zaznaczanie tam swojej obecności to jest także uczestnictwo w kulturze, a potem sprawienie, żeby stało się ono bardziej świadome, należą, jak się wydaje, do najpilniejszych i dość łatwych w realizacji zadań wszystkich tych nauczycieli, którzy do swoich zadań dydaktycznych mają wpisane wyrazy z rodziny „kultura”, ale także do powinności wszystkich innych nauczycieli.

Przed siecią nie ma dziś ucieczki, zmieniła się skóra świata, zatem pobożne życzenia, aby uczeń na koniec swojej „edukacji kulturalnej i artystycznej” deklarował, że od przedszkola do matury został tak solidnie przygotowany do uczestnictwa w kulturze (wysokiej!), że do końca życia będzie co najmniej raz w miesiącu bywał w filharmonii i operze, obejrzy każdy spektakl w najbliższym teatrze, a w weekendy zwiedzi wszystkie muzea w promieniu stu kilometrów od swojego domu, należy, za Ignacym Krasickim, „między bajki włożyć”. Równocześnie za bezpodstawne trzeba uznać szacowanie, że ten, kto nie słucha muzyki w eleganckich salach koncertowych czy nie ogląda przedstawień teatru eksperymentalnego, nie jest człowiekiem zainteresowanym kulturą, bo może tworzyć teledyski do znalezionych w sieci dzieł mniej lub bardziej znanych kompozytorów. Postulowana, przez nowocześnie i realistycznie patrzących na problem edukatorów kulturowych, zmiana w myśleniu o ludziach w kontekście kultury i o kulturze w kontekście jej twórców (a jesteśmy nimi wszyscy) musi nastąpić u nauczycieli wcześniej niż dopiero jako następstwo nowego spojrzenia edukacyjnych decydentów na rozumienie uczestnictwa w kulturze oraz edukacji kulturalnej. To warunek niezbędny, aby i w tej sferze kształcenia mogła nie sprawdzić się teza autorów raportu *Reforma kulturowa*, że „Rzeczywistym celem naszej dzisiejszej szkoły nie jest rozwój uczniów, kształtowanie ich samodzielności, zainteresowań, twórczej postawy, kompetencji krytycznych, społecznych i komunikacyjnych. Celem jest realizacja programu”.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

CBOS (2015), *Aktywności i doświadczenia Polaków w 2014 roku*, Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.

CBOS (2006), *Co Polacy robią w czasie wolnym*, Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.

FATYGA B., NOWIŃSKI J., KUKOŁOWICZ T. (2009), *Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia? Raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce dla Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego*, Warszawa: Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Podstawa programowa z komentarzami, t. 7: *Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* (2009), Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

WOJTCZUK-TUREK A., MAZUREK-KUCHARSKA B., TUREK D. (2012), *Raport końcowy. Diagnoza barier dla rozwoju postaw sprzyjających kooperacji, komunikacji i kreatywności wśród uczestników procesu kształcenia w ramach edukacji formalnej. (Projekt „Diagnoza barier w edukacji formalnej” finansowany przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w ramach Programu Edukacja Kulturalna i Diagnoza Kultury Priorytet Obserwatorium Kultury)*, Warszawa.

Artykuły w pracach zbiorowych

BURSZTA W. (2011), *Przede wszystkim praxis*, [w:] W. Kłosowski (red.), *Kierunek kultura. W stronę żywego uczestnictwa w kulturze*, Warszawa: Mazowieckie Centrum Kultury i Sztuki, s. 9–12.

CHACHULSKI T. (2014), *Polonistyczne wybory. Między klasycznym fundamentem a koniecznością zmian*, [w:] K. Biedrzycki i in., *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, Kraków: Universitas, s. 51–57.

KANIA A. (2014), *Kształtowanie kompetencji kulturowych uczniów. Punkt widzenia nauczycieli polonistów*, [w:] A. Janus-Sitarz, R. Szwed (red.), *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Raport z badań jakościowych*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 74–81.

KŁOSOWSKI W. (2011a), *Animacja i edukacja kulturalna*, [w:] W. Kłosowski (red.), *Kierunek kultura. W stronę żywego uczestnictwa w kulturze*, Warszawa: Mazowieckie Centrum Kultury i Sztuki, s. 53–60.

KŁOSOWSKI W. (2011b), *Uczestnictwo a dostęp*, [w:] W. Kłosowski (red.), *Kierunek kultura. W stronę żywego uczestnictwa w kulturze*, Warszawa: Mazowieckie Centrum Kultury i Sztuki, s. 43–52.

KOSIŃSKA M. (2014), *Edukacja kulturowa*, [w:] R. Koschany, A. Skórzyńska (red.), *Edukacja kulturowa. Poręcznik*, Poznań: Centrum Kultury Zamek, s. 172–177.

KWAŚNICA R. (2015), *Holistyczna szkoła całodniowa*, [w:] J. Żakowski (red.), *Reforma kulturowa. Sukces wymaga zmian. Raport przygotowany na zlecenie Krajowej Izby Gospodarczej*, Warszawa: Krajowa Izba Gospodarcza, s. 135–158.

Artykuły w czasopiśmie i ustawy w dziennikach ustaw

PIKAŁA A. (2014), *Edukacja kulturalna w szkole – założenia i determinanty realizacji*, „Kultura i Wychowanie” nr 7, s. 83–93.

Agnieszka Kania, magister
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
e-mail: agn.kania@uj.edu.pl

Szkoła świątynią konsumpcji

SCHOOL AS A CONSUMPTION TEMPLE

Summary

Globalization and all kinds of aspects of this phenomenon are present in all areas of social life. The development of new types of consumption was determined by the needs of modern society and satisfying of these needs. The omnipresent consumerism did not spare the area of education. In contemporary world is a kind of magical place of consumption – school needs to attract more and more new customers. The purpose of this article is to attempt to answer the question – is the school a kind of consumption temple now? The considerations about the school in the modern world in the context of globalization and consumerism are also very important.

Keywords: globalization, school, consumption, consumerism, consumption temple

Wstęp

Magiczny świat konsumpcji, który został opisany przez George'a Ritzera (2012), wciąż odkrywa przed nami nowe obszary w zglobalizowanym świecie. Świadomie lub nieświadomie, każdego dnia stajemy się częścią tego nietuzinkowego wszechświata. Każdy obszar życia społecznego został dziś ogarnięty konsumpcją. Konsumujemy wszystko i wszędzie, a pojawiające się we współczesnym świecie potrzeby determinują powstawanie nowych środków konsumpcji, które mogłyby je zaspokoić. Pochłonięci potrzebą konsumowania nie zdajemy sobie sprawy z tego, że cały czas jesteśmy zachęceni przez „świątynie konsumpcji” różnymi ofertami, spośród których wybieramy te najlepsze dla nas i korzystamy z nich.

Konsumpcjonizm można zauważyć również w obszarze współczesnej edukacji. Szkoła jest dziś pewnego rodzaju magicznym miejscem konsumpcji, celem którego jest zachęcenie jak największej liczby potencjalnych uczniów do skorzystania z oferty. W dobie niżu demograficznego proces ten z pewnością został spotęgowany. Czy w związku z tym świątynie konsumpcji (między innymi centra handlowe), tak powszechne w zglobalizowanym świecie, nie różnią się dziś od szkół? Czy szkoły można nazwać „świątyniami konsumpcji”? Celem artykułu będzie próba odpowiedzi na powyższe pytanie, ze szczególnym zwróceniem uwagi na obszar edukacji z perspektywy zjawiska konsumpcjonizmu.

Nowe środki konsumpcji = świątynie konsumpcji

Koncepcja nowych środków konsumpcji (zamiennie nazywanych również „świątyniami konsumpcji”) nie jest nowa. Podwaliny tej idei stanowią trzy teorie: podejście Karola Marksa, Maxa Webera oraz Jeana Baudrillarda (Ritzer, 2012, s. 105–132).

Głównym źródłem koncepcji środków konsumpcji są teorie – marksistowska i neomarksistowska. Marks podkreślał, że sukces współczesnego kapitalizmu i świątyn konsumpcji zdeterminowany jest przede wszystkim możliwością sterowania i wyzyskiwania konsumenta. Zdaniem Webera natomiast sterowanie konsumentami i wyzyskiwanie ich ułatwia racjonalizacja, poprzez przekształcanie świątyn konsumpcji w wydajne maszyny do sprzedawania. Racjonalizacja jednak prowadzi także do odmagicznienia, które z kolei nie jest już atrakcyjne dla konsumentów. Nowoczesny proces racjonalizacji niszczy „zaczarowany, tajemniczy, mistyczny” świat. Związek pomiędzy racjonalnością, magicznością i odmagicznieniem ukazuje trudności, z jakimi muszą borykać się świątynie konsumpcji, by przyciągnąć i utrzymać jak największą liczbę konsumentów. Aby mogli oni być sterowani i wyzyskiwani, muszą stale wracać do świątyn konsumpcji, muszą być nimi zainteresowani. Magiczność i racjonalizacja z jednej strony sprzyjają zdobywaniu nowych konsumentów, jednak perspektywa odmagicznienia zagraża tej atrakcyjności (Ritzer, 2012, s. 105–106).

W koncepcjach teoretyków postmodernistycznych można odnaleźć magiczność na nowo. Przedstawiciele ponowoczesnej teorii socjologicznej (z Baudrillardem na czele) odrzucają pogląd, że społeczeństwo jest zrjonalizowane. Nie zaprzeczają oni, że jakoby współczesne społeczeństwo było zupełnie pozbawione racjonalności, jednak bronią stanowiska, według którego najbardziej charakterystycznymi cechami społeczeństwa ponowoczesnego są: „emocje, uczucia, intuicja, refleksja, doświadczenia osobiste, zwyczaj, przemoc, metafizyka, tradycja, kosmologia, magia, mit, poglądy religijne i przeżycia mistyczne” (Rosenau, 1992, s. 6).

Wobec racjonalnej zmiany ekonomicznej, charakteryzującej współczesne społeczeństwa, Baudrillard stworzył pojęcie nieracjonalnej wymiany symbolicznej, stanowiące kontrast w stosunku do owej racjonalności. Wymiana ekonomiczna we współczesnym świecie ogranicza się przede wszystkim do wymiany dóbr materialnych, wymiana symboliczna natomiast jest ciągła i nieograniczona. Wymiana ekonomiczna, która uważana jest w świecie konsumpcyjnym za najważniejszą, zdaniem przedstawicieli ponowoczesnej teorii socjologicznej, jest jedynie niewielką częścią wymiany w ogóle. Według Baudrillarda magiczny świat wymiany symbolicznej jest stale obecny we współczesnym świecie (Ritzer, 2012, s. 128).

Nowe środki konsumpcji to swoiste „świątynie konsumpcji” – dla wielu osób mają magiczny, a nawet religijny charakter (Corrigan, 1997, s. 56). Celem świątyn konsumpcji jest zachęcanie społeczeństwa do uczestnictwa w procesie konsumpcji za pomocą wielu środków. Aby konsument wybrał daną świątynię konsumpcji, oferta musi być niezwykle atrakcyjna, albo chociaż musi stwarzać pozory owej atrakcyjności. Dla współczesnego konsumenta „magiczność” i nietuzinkowość danego miejsca

jest niezwykle istotna. Świątynie konsumpcji oferują zatem ową „magiczność” w sposób celowy lub jest ona wynikiem wielu, często nieprzewidywanych, wydarzeń (Ritzer, 2012, s. 23).

Świątynie konsumpcji, podobnie jak świątynie religijne, są nie tylko magiczne, ale także w dużym stopniu zrjonalizowane. Zachęcają coraz więcej konsumentów, a ich magiczność jest cały czas powielana, poprzez otwieranie nowych oddziałów „magicznych” firm. Zachowanie owej magiczności nie jest jednak łatwe we współczesnym świecie. Konsumenty coraz częściej szybko się nudzą i coś, co dziś jest dla nich „niesamowite”, jutro traci swój blask i staje się nudne i rutynowe. Postępująca racjonalizacja współczesnego świata staje się głównym problemem świątyni konsumpcji, które muszą za wszelką cenę zachować swoją „magiczność” (Ritzer, 2012, s. 24–25).

Aby świątynie konsumpcji były w stanie zachęcać dostatecznie dużo konsumentów, należy dbać o to, by były one na bieżąco „umagiczniane”. Tylko duża liczba konsumentów daje możliwość sterowania i wyzyskiwania. „Trzeba uromantyczyć produkt [...]. Nie można go zwalić na stos i czekać, aż pofrunie. Trzeba zrobić coś specjalnego” (za: Ritzer, 2012, s. 183). Rozwiązaniem powyższej sytuacji jest między innymi tzw. spektakl, czyli publiczny pokaz, tworzony celowo lub w sposób niezamierzony. Spektakl, zdaniem Guy Deborda, jest „podstawową produkcją” współczesnego społeczeństwa. „Spektakl to uwieńczenie zasady fetyszyzmu towarowego, społecznego panowania rzeczy jednocześnie zmysłowych i nadzmysłowych” (Debord, 2006, s. 45).

Spektakl na przestrzeni wieków służył do realizacji różnorodnych celów. Pierwszymi przykładami wykorzystywania tej formy do sprzedaży towarów były wystawy i targi. Według Deborda spektakl związany jest bezpośrednio z konsumpcjonizmem i towarami. Zdaniem Ritzera spektakl służy do pokonania odmagicznienia, które związane jest z silnie zrjonalizowanymi systemami współczesnego świata (Ritzer, 2012, s. 183).

Wyjaśniając znaczenie spektaklu, warto również wspomnieć o wyróżnionych przez Davida Chaneya (1993) pojęciach: „społeczeństwa spektakularnego” oraz „społeczeństwa spektaklu”, które mają kluczowe znaczenie w zrozumieniu pojęcia spektaklu w ogóle. Na początku ery nowożytnej spektakl był nieodłączną częścią życia społeczeństwa, obecnie w społeczeństwie spektaklu nowe środki konsumpcji tworzą je nie jako cel sam w sobie, ale jako środek, by zainteresować potencjalnych konsumentów. Efektywne i kolorowe widowiska, dbanie o wygląd środków konsumpcji, aby pobudzić wszystkie zmysły, to techniki stosowane przez twórców spektakli, celem których jest zainteresowanie i pobudzenie do zaangażowania współczesnego społeczeństwa (Ritzer, 2012, s. 186–187).

Aby móc stworzyć spektakl, niezbędne są symulacje. Zdaniem Baudrillarda obecnie żyjemy w „epoce symulacji” (Baudrillard, 1983, s. 4). Symulacje we współczesnym świecie bardzo często zacierają granice pomiędzy tym, co realne, a tym, co wyimaginowane. Realność i prawdziwość w świecie symulacji zostają zatracone na rzecz powiązania ich z nierzeczywistymi, wyimaginowanymi elementami w jedną całość.

W symulowanym społeczeństwie symulowane są nie tylko nowe środki konsumpcji, ale także ludzie, którzy stanowią element tego procesu. W świątyniach konsumpcji

interakcje zachodzące pomiędzy pracownikiem a klientem mają charakter symulacji (Ritzer, 2012, s. 197–198). Sposób zachowania jednej i drugiej strony jest z góry ustalony, zaplanowany niemal w każdym szczególe. Kontakty pomiędzy pracownikiem centrum handlowego czy parku rozrywki opierają się na scenariuszu, celem którego jest zachęcenie potencjalnego konsumenta do skorzystania z „dobrodziejstw” świątyń konsumpcji. Ich pracownicy wygłaszają wyuczone wcześniej formuły komunikatów, ubrani są w szczegółowo określone stroje, konsumenci natomiast poddają się swoistej „grze”, odpowiadając i reagując zazwyczaj tak, jak oczekują tego twórcy symulacji, najczęściej nieświadomie. W obecnym świecie tak dużo sytuacji jest symulowanych, że nie potrafimy już odróżnić tego, co jest prawdą, a co tylko wymyślnym elementem symulowanego społeczeństwa. Wszelkie formy symulacji w nowych środkach konsumpcji sprawiają, że łatwiej jest sterować konsumentem, łatwiej również sprawować nad nim kontrolę. Miejsca symulowane są również bardziej atrakcyjne dla społeczeństwa, niż te realne.

W nowych środkach konsumpcji możemy również zauważyć implozję, czyli wzajemne wtapianie się w siebie poszczególnych środków konsumpcji (Ritzer, 2012, s. 225–228). W świątyniach konsumpcji znajdziemy wszystko, co nas interesuje w danym momencie. Nie musimy odwiedzać dziś wielu sklepów w obrębie całego miasta, aby kupić to, czego potrzebujemy, wystarczy, że odwiedzimy centrum handlowe, które zaspokoi nasze potrzeby. Nie ma również konieczności, by podróżować po całym świecie, aby skosztować jedzenia, charakterystycznego dla danego miejsca. We współczesnym świecie znajdziemy symulację takich miejsc w każdym większym mieście. W ciągu jednego dnia możemy poczuć się jak w Chinach, Włoszech czy na Kubie, próbując przysmaki charakterystyczne dla danego zakątka. Właściciele świątyń konsumpcji zadbają również o to, byśmy poczuli się jak w danym kraju czy konkretnym mieście – symulacja przestrzeni w restauracji, strojów kelnerów czy muzyka, przeniesie nas w wymyślony świat.

Dziś nie musimy również lecieć na tropikalną wyspę, aby odpocząć pośród palm – wystarczy, że wybierzemy się na przykład do Tropical Island w Niemczech, czyli symulacji tropikalnej wyspy, na której organizatorzy gwarantują „spacery po plaży Morza Południowego, ekspedycje po lesie tropikalnym” (Web-01). Nie musimy również wyjeżdżać z kraju, by poczuć się jak w Afryce – wystarczy wybrać się do wrocławskiego ogrodu zoologicznego, by w afrykarium zobaczyć „zwierzęta zamieszkujące plaże i rafę koralową Morza Czerwonego, rzekę Nil, krainę Wielkich Rowów Afrykańskich, głębię Kanału Mozambickiego, plaże Wybrzeża Szkieletów (Namibia) i dżunglę dorzecza Kongo” (Web-02).

Współczesna szkoła świątynią konsumpcji

Czy edukacja we współczesnym świecie stała się również nowym środkiem konsumpcji, swoistą świątynią konsumpcji? Czy konieczne jest ponowne zaczarowanie edukacji poprzez symulację szkoły?

W dzisiejszym świecie coraz częściej można zauważyć, że szkoły stają się podobne do nowych środków konsumpcji, niektóre z nich niewiele różnią się od centrów handlowych, których celem jest przyciągnięcie i zatrzymanie konsumenta. Dziś od szkoły oczekujemy, że znajdziemy w niej wszystkie możliwe formy i sposoby rozwoju młodego człowieka. Prowadząc dziecko do szkoły chcemy, by jego edukacja była kompleksowa – poza elementarną edukacją w podstawowych obszarach wiedzy, będących częścią programu kształcenia, oczekujemy również od szkoły propozycji rozwoju wszystkich możliwych umiejętności, które dziecko mogłoby nabyć – nauki języków obcych, gry na gitarze, pianinie itd. Odwiedzając centrum handlowe oczekujemy, że spełni ono nasze oczekiwania w aspekcie każdego rodzaju asortymentu, zapisując dziecko do szkoły, oczekujemy tego samego – kompleksowej edukacji.

Uczniowie, podobnie jak w centrum handlowym, dokonują wyboru, inni poszukują nowych wyzwań, ale są i tacy, którzy nie robią w szkole zbyt wiele, poza spędzaniem czasu, albo w ogóle do niej nie chodzą. W tym przypadku, tak samo jak w centrum handlowym, niezbędna jest zachęta, aby przyciągnąć konsumenta – ucznia. Centra handlowe, które są klasycznym przykładem świątyni konsumpcji, to miejsca, w których można się spotkać towarzysko, schronić przed deszczem, albo po prostu poprzyglądać innym ludziom (Ritzer, 2012, s. 238). Czym zatem różni się szkoła od centrum handlowego? W szkole także można spotkać się z przyjaciółmi, może być ona swoistym schronieniem, do szkoły można przyjść też celem obserwowania innych. Do centrum handlowego nie zawsze ludzie przychodzą po to, by coś kupić, podobnie uczniowie – chodząc do szkoły – mają różne cele.

Przyglądając się wielu szkołom, można zauważyć, że uczniowie wchodzą do klas i wychodzą z nich, tak samo jak konsumenci, którzy wchodzą i wychodzą ze sklepów w centrum handlowym. Kompleks szkolny przypomina niejednokrotnie centrum handlowe: piętra z różnymi sklepami/klasami, patio na zewnątrz, gdzie można usiąść na ławce i odpocząć podczas robienia zakupów/podczas przerwy pomiędzy zajęciami.

Kolejną cechą szkół, która potwierdza fakt, że szkoła stanowi świątynię konsumpcji, jest również nieustanna rywalizacja (Ritzer, 2012, s. 238). Centra handlowe proponują promocje, by zachęcić konsumentów, szkoły również działają w podobny sposób. W centrach handlowych można niejednokrotnie zauważyć różnego rodzaju animacje, widowiska, przedstawienia, celem których jest przyciągnięcie potencjalnych klientów i zatrzymanie ich choć na chwilę. Dziś w szkołach organizowane są na przykład tzw. dni otwarte, w czasie których przedstawiciele szkół robią wszystko, by przyciągnąć jak najwięcej młodych osób, zainteresować ich ciekawymi lekcjami, propozycjami kształcenia, wyglądem placówki, uśmiechniętymi nauczycielami itp.

Świątynia edukacyjnej konsumpcji w świetle badań własnych

Współczesna szkoła nastawiona jest na zaspokajanie życzeń klientów – uczniów/studentów. Uczniowie wybierają przedmioty i inne usługi oferowane przez szkołę,

które świadczone są w jednym miejscu (Ritzer, 2012, s. 237–238). Potwierdzeniem powyższych argumentów jest analiza wyników badań, przeprowadzonych w styczniu 2016 r. Metodą badawczą była analiza indywidualnych przypadków, techniką – przegląd ofert szkół, zaprezentowanych na stronach internetowych, w zakładkach – profil/oferta szkoły, zgodnie z ich pozycjonowaniem w wyszukiwarce google.pl na dzień 25 stycznia 2016 r. Analizie poddano oferty siedmiu szkół, których adresy internetowe pojawiły się w pierwszej zakładce wyszukiwarki google.pl, po wpisaniu słów: „oferta szkoły”. Nazwy poszczególnych szkół celowo zostały zakodowane pod literami alfabetu: od „A” do „G”.

Celem przeprowadzonego badania były odpowiedzi na pytania: Czym szkoły przyciągają swoich konsumentów? Jakie informacje pojawiają się na stronach internetowych, by zachęcić potencjalnych klientów – uczniów lub ich rodziców, by zapisali dzieci właśnie do tej, a nie innej szkoły? W jaki sposób reklamują się świątynie konsumpcji edukacyjnej?

Szkoła „A” na stronie głównej zamieściła informację, że mieści się w budynku „niedaleko lasów i jeziora”. Zwrócono uwagę na to, że jest ona przyjazna dzieciom, a w szkole pracuje doświadczona kadra. Zachęcający potencjalnych konsumentów może być również fakt, że szkoła posiada „salę konferencyjną ze sceną”, „pracownię komputerową wyposażoną w szybkie łącze internetowe, nowoczesną pracownię języka angielskiego – laboratorium językowe, a w szkolnej bibliotece znajduje się centrum multimedialne”. Istotną kwestią w szkole, zaznaczoną na głównej stronie internetowej pogrubioną czcionką, jest również posiadanie sześćdziesięciu laptopów, „każda sala lekcyjna wyposażona jest w projektor multimedialny, a [...] we wszystkich pracowniach klas IV–VI, znajdują się tablice interaktywne”. Ważnym dla szkoły jest dziennik elektroniczny, którym szczeni się szkoła. Szkoła prezentuje także na swojej stronie internetowej bogatą ofertę zajęć pozalekcyjnych: koła plastyczne, dziennikarskie, historyczne, matematyczne, języka angielskiego, piłka nożna, zajęcia komputerowe, zespół wokalo-instrumentalny, chór, zespół tańca ludowego, teatrzyk, rękodzieło. Szkoła ma „bardzo dobrą bazę sportową” oraz „nowiutki plac zabaw”, co podkreśla pogrubioną czcionką (Web-03).

Oferta szkoły „B” jest równie szeroka i atrakcyjna dla konsumenta. Placówka proponuje swoim uczniom „pobudzenie wyobraźni i odkrywanie własnej wrażliwości poprzez kontakt ze sztuką” oraz „wszechstronny rozwój fizyczny”. W ofercie znajdują się wycieczki do teatru, kina, na koncerty, wystawy czy do muzeów. Szkoła proponuje także „atrakcyjny program imprez kulturalnych w trakcie roku szkolnego”, w którym wymienia między innymi wycieczki przedmiotowe, tzw. zielone szkoły, konkursy. Nie zapomina również o rozwoju „możliwości twórczych i uzdolnień” swoich uczniów – proponuje warsztaty przedmiotowe, interdyscyplinarne, językowe, informatyczne, ekologiczne, plastyczne, techniczne, wokalo-instrumentalne, czytelnicze, ortograficzne. Szkoła „B” zapewnia swoim uczniom między innymi „bezpieczne i bezstresowe, ale konsekwentne wychowanie i nauczanie”, „życzliwą i serdeczną atmosferę sprzyjającą rozbudzaniu ciekawości poznawczej oraz kształtowaniu umiejętności pra-

widłowej komunikacji ze światem” oraz „wykwalifikowaną i doświadczoną kadrę pedagogiczną”, „opiekę terapeuty Integracji Sensorycznej”, „intensywną naukę języków obcych” czy „możliwość skorzystania z ciepłego posiłku” (Web-04).

Szkoła „C” z kolei przedstawia na swojej stronie internetowej zdjęcia nowoczesnych pracowni przedmiotowych, gabinetów pedagoga, stomatologa, świetlicy, biblioteki, placu zabaw, basenu czy zespołu boisk szkolnych. W szkole „C” można również stać się członkiem chóru szkolnego i zespołu wokalnego. Można także rozwijać swoje zainteresowania, uczestnicząc w tzw. kołach zainteresowań (historycznym, polonistycznym, języka niemieckiego, ekologiczno-przyrodniczym, matematycznym czy teatralnym) (Web-05).

Szkoła „D” zachęca konsumentów, umieszczając na swojej stronie internetowej między innymi informację na temat położenia budynku szkolnego – przy „niezbyt ruchliwej ulicy, w otoczeniu domów jednorodzinnych, [...] chodniki i przyszkolne parkingi zapewniają bezpieczny dowóz i dojście do szkoły, a [...] obiekt szkoły jest monitorowany wewnątrz i na zewnątrz”. Szkoła „D” podkreśla swoją bazę: nowoczesnie wyposażone pracownie, „sala gimnastyczna o wymiarach 30 m x 18 m z widownią”, stołówka, świetlica, sklepik szkolny, a także „Szkolna Izba Regionalna”. Większą część strony internetowej zajmuje prezentacja oferty szkoły, która zwraca między innymi uwagę na: „niekonwencjonalny” sposób prowadzenia zajęć, szeroki wachlarz zajęć pozalekcyjnych, możliwość wymiany międzynarodowej ze szkołami z Ukrainy i Niemiec, naukę na „jedną zmianę”, warsztaty psychologiczne, rajdy rowerowe, opiekę higienistki szkolnej, udział w realizacji „ciekawych” projektów (Web-06).

W szkole „E” podstawą są „małe zespoły klasowe” liczące szesnastu uczniów oraz „nowoczesne metody nauczania”. Szkoła ta zachęca także potencjalnych konsumentów „zwiększoną ilością godzin z poszczególnych przedmiotów i możliwością korzystania z oferty dydaktyczno-kulturalnej innych placówek”. Poza programem nauczania szkoła oferuje także wyjścia do kina, teatru czy na wycieczki. Wytłuszczoną czcionką został podkreślony również nacisk szkoły na naukę języków obcych (wymiar języka angielskiego wynosi pięć godzin tygodniowo). Szkoła proponuje też pozalekcyjne zajęcia z języka francuskiego i hiszpańskiego. Nie zapomina o rozwoju aktywności fizycznej swoich uczniów – w ramach zajęć zapewnia „dwie godziny na pływanie i trzy godziny na gimnastykę”. Uczniowie szkoły „E” mają możliwość korzystania z zajęć w pracowniach ceramiki, grafiki, informatyki, edukacji muzycznej, kółka szachowego (Web-07).

Na stronie internetowej szkoły „F” można odnaleźć ofertę „przytulnych” sal dla pięcio- i sześciolatków, informacje na temat nowoczesnych sal, pracowni informatycznych, gimnastycznych. Placówka ta szczyli się także gabinetami specjalistów (pedagoga, psychologa, terapeutów pedagogicznych, logopedy, pedagoga specjalnego, gabinetem pielęgniarki szkolnej, gabinetem terapii SI), stołówką szkolną, boiskami oraz placami zabaw dla dzieci. Kształcenie w tejże szkole dostosowane jest do potrzeb dzieci, a od pierwszej klasy „pociechy” obowiązkowo uczą się języka angielskiego i zajęć komputerowych – o czym administrator strony internetowej informuje konsu-

mentów pogrubioną czcionką. Szkoła zwraca również uwagę na całodzienną opiekę świetlicy szkolnej, cykliczne zajęcia pozalekcyjne, takie jak: „lekcje z psami”, kółka szachowe, fotograficzne czy ortograficzne (Web-08).

Szkoła „G” na swej stronie internetowej zamieszcza link do specjalnie przygotowanej prezentacji w formacie PowerPoint, przedstawiającej ofertę placówki. Na kilkunastu slajdach, z muzyką w tle, zwrócono uwagę na edukację ekonomiczną, obowiązkowe zajęcia z języka angielskiego oraz informatyki wprowadzone już od pierwszej klasy, a także nowatorskie metody pracy. Na prezentacji można również podziwiać zdjęcia sal zajęć, boiska, biblioteki. Szkoła „G” zwraca uwagę na promowanie zdrowego stylu życia – oferuje wyjazdy na basen, obiady w szkole. Nie brakuje również w ofercie kół zainteresowań, na przykład dziennikarskiego czy tanecznego. Ostatnie slajdy prezentacji przedstawiają wykaz instytucji, z którymi współpracuje ta placówka oraz wykaz jej sukcesów (Web-09).

Podsumowanie

Celem świątyni konsumpcji jest zachęcanie społeczeństwa do tego, by uczestniczyć w procesie konsumpcji. Szkoła w tym obszarze niczym nie różni się od centrum handlowego. Musi być cały czas atrakcyjna dla swoich lub potencjalnych uczniów, albo musi chociaż stwarzać pozory tejże atrakcyjności. Szkoły oferują szeroki wachlarz zajęć pozalekcyjnych, niezwykle bogato wyposażone sale dydaktyczne, wspaniale wykształconą kadrę – wszystko to w celu zainteresowania innych swoją ofertą. Brak jakichkolwiek zachęt powoduje, że w szkole można zaobserwować niewielką liczbę uczniów. Jeśli szkoła nic nie oferuje, w oczach uczniów/studentów jest nieatrakcyjna. Często jest to złudne, jednak pozory niesamowitości przyciągają rzesze nowych uczniów, nawet jeśli są one iluzoryczne.

Jeśli szkoła z sukcesem zrekrutuje wielu uczniów, władze zaczynają się zastanawiać nad powielaniem swoich działań i otwieraniem nowych placówek czy oddziałów. „Magiczne” placówki, wydziały, podobnie jak hipermarkety rozprzestrzeniają się na danym terytorium, by korzystać na sukcesie wypromowanej marki. Nie wystarczą jednak jednorazowe zachęty – tak jak w centrach handlowych możemy zauważyć okresowe promocje, otwieranie nowych sklepów, nowe marki, tak samo szkoły cały czas muszą proponować uczniom nowe, „magiczne” zachęty, by ci nie przenieśli się do innej, bardziej atrakcyjnej świątyni konsumpcji.

Nieodłącznym elementem współczesnej szkoły jest spektakl. Tylko dzięki niemu można pokonać odmagicznie i ponownie umagicznić szkołę. Szkoły zachęcają uczniów wyglądem swoich budynków, klas, ich wyposażeniem, otoczeniem, ofertą zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych. W epoce symulacji szkoły nie pozostały im obojętne.

Implozja, obecna w nowych środkach konsumpcji, obecna jest także w obszarze szkolnictwa. Tak jak nie musimy odwiedzać wielu sklepów w różnych częściach miasta, tak samo w szkole również możemy odnaleźć wszystko, co związane jest z eduka-

cją. Poza zaplanowanymi, zgodnie z programem nauczania, zajęciami możemy zapisać się dodatkowo na zajęcia sportowe, językowe, muzyczne, plastyczne i inne. Oferta szkół jest nieograniczona.

Przyglądając się powyższym rozważaniom można jednoznacznie stwierdzić, że szkoła jest świątynią konsumpcji. Wszystkie elementy charakteryzujące nowe środki konsumpcji obecne są również w szkole – szkoła nie różni się dziś od centrum handlowego.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

- BAUDRILLARD J. (1983), *Simulations*, New York: Semiotext(e).
CHANEY D. (1993), *Fictions of Collective Life*, London: Routledge.
CORRIGAN P. (1997), *The Sociology of Consumption*, London: Sage.
DEBORD G. (2006), *Spoleczeństwo spektaklu*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
RITZER G. (2012), *Magiczny świat konsumpcji*, Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza.
ROSENAU P.M. (1992), *Post-Modernism and the Social Sciences: Insights, Inroads, and Intrusions*, Princeton: Princeton University Press.

Źródła internetowe

- Web-01 <https://www.tropical-islands.de/pl/> (dostęp: 25.01.2016).
Web-02 <http://afrykarium.com.pl/afrykarium-s101.html> (dostęp: 25.01.2016).
Web-03 http://www.sp18.olsztyn.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=370&Itemid=160 (dostęp: 25.01.2016).
Web-04 <http://spoleczneszkoly.pl/oferta-sp.html> (dostęp: 25.01.2016).
Web-05 <http://www.sp4ketrzyn.webity.pl/nasza-oferta-edukacyjna/> (dostęp: 25.01.2016).
Web-06 <http://www.zs4.rzeszow.pl/ofertasp.html> (dostęp: 25.01.2016).
Web-07 <http://www.stoszkola.pl/szkola-podstawowa/oferta-szkoly.html> (dostęp: 25.01.2016).
Web-08 <http://sp112.waw.pl/szkola/oferta-szkoly/> (dostęp: 25.01.2016).
Web-09 <http://www.sp38lodz.info/oferta-szkoly/103-p-o-sz> (dostęp: 25.01.2016).

Wojciech Welskop, doktor
Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi
e-mail: wojciech.welskop@o2.pl

TETIANA NESTORENKO

Вища освіта як фактор економічного розвитку в умовах глобалізації

HIGHER EDUCATION AS A FACTOR OF ECONOMIC DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION

Summary

Most states regard an investment in education as an investment in the economic development of state. A state obtains the benefits of an educated workforce by improving the state's economy, meeting future workforce needs, and improving the state's quality of life.

Education has often been primarily valued as a benefit for the individual, but an educated citizenry significantly benefits the state on different levels: country, region, and city. In this process, special role belongs to the higher education.

We consider the economic impact of higher education on the economic development of country, region, and city. Special attention is paid to study the modern approaches to the assessment of economic impact of higher education export on levels of country, region, and city.

Keywords: higher education, economic impact, benefit, region, city

В останні десятиліття Організація об'єднаних націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), Організація економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), Європейський Союз (ЄС), як і уряди багатьох країн, розглядають вищу освіту як необхідний фактор для забезпечення економічного розвитку і підвищення рівня добробуту населення, що особливо важливо як в період Великої рецесії, так в пострецесійний період.

За визначенням ОЕСР, вища освіта вносить свій внесок у соціально-економічний розвиток за рахунок реалізації чотирьох основних завдань (OECD, 2008):

- формування людського капіталу (в першу чергу, через навчання);
- побудова баз знань (в першу чергу, на основі досліджень та розвитку знань);
- поширення і використання знань (насамперед, за рахунок взаємодії з користувачами знань);
- підтримка знань (насамперед, за рахунок міжпоколінного зберігання і передачі знань).

У контексті глобалізації та економіки знань вища освіта, якщо мати на увазі її функцію генератора знань і засобів їх поширення, визнається основним рушієм національного розвитку як в розвинених країнах, так і в країнах, що розвиваються. Разом з цим, якщо говорити про функції вищої освіти, маючи на увазі університетські та міжнародні аспекти, то вищу освіту ЮНЕСКО пропонує розглядати в якості як активного, так і пасивного учасника глобалізації як явища (Высшее образование в глобализованном обществе, 2004). З одного боку, вища освіта є необхідною умовою розвитку економіки. З іншого боку, в результаті економічного розвитку формуються тенденції, що впливають на характер та якість вищої освіти. Такі аспекти глобалізації, як зростаюче значення суспільства знань; розробка нових торгових угод, що охоплюють також і торгівлю освітніми послугами; нововведення в сфері інформаційно-комунікаційних технологій; зростаюча роль ринку і ринкової економіки мають безпосереднє відношення характеру та тенденцій розвитку вищої освіти.

Дані аспекти, в свою чергу, грають роль каталізаторів нових явищ у сфері вищої освіти, серед яких слід відзначити такі, як поява нових провайдерів освіти (наприклад, мультинаціональні компанії, корпоративні університети і медіакорпорації); формування нових форм забезпечення освіти, включаючи дистанційну, віртуальну і пряму освіту, яка надається в тому числі і приватними компаніями; значна диверсифікація кваліфікацій і свідоцтв про освіту; велика мобільність студентів, програм, провайдерів і проектів, які виходять за межі національних кордонів; акцент на навчання протягом усього життя, що, в свою чергу, приводить до збільшення попиту на післяшкільну освіту; збільшення обсягу приватних інвестицій в сферу послуг, що надаються в галузі вищої освіти. Всі ці явища приводять до суттєвих наслідків для вищої освіти як каталізатора економічного розвитку в плані її якості, доступу до неї, різноманітності та її фінансування.

В умовах зростаючої глобалізації і заснованої на знаннях економіки Європа потребує добре кваліфікованої робочої сили, щоб конкурувати з точки зору продуктивності, якості та інновацій. Останні дані, проте, показують, що 20% працездатного населення ЄС має низький рівень грамотності і вміння рахувати (Europe 2020, Education...). Це призводить до зростання невідповідності між навичками, які набуває та якими володіє економічно активне населення, та тим, що потрібно на ринку праці. Ці чинники сприяють підвищенню рівня безробіття в країнах ЄС та обмежують економічне зростання. Тому в стратегії економічного розвитку Європейського Союзу „Європа-2020” освіта заявлена в якості однієї з п’яти стратегічних цілей. В цьому документі визначено, що до кінця 2020 р. не менше 40% молодих людей віком 30–34 рр. – громадян країн-членів ЄС повинні до кінця 2020 р. мати вищу освіту (Europe 2020). Також слід відзначити, що освіта та навчання протягом усього життя є одними з основних факторів підтримки розвитку особистості

та активної громадської позиції та сприяють справедливості, соціальної інтеграції та згуртованості громадянського суспільства.

Значна частка проведених досліджень доводить, що рівень освіти населення суттєво впливає на економічне зростання. Внесок вищої освіти в розвиток економіки може бути вимірний за допомогою виробничої функції або навіть простого рівняння регресії. Дослідження, в яких були використані у якості змінних вищої освіти частка охоплених освітою (gross enrolment ratio) і рівень освітньої підготовки (higher educational attainment), показали, що ці обидві змінні позитивно впливають на рівень економічного розвитку (ВВП на душу населення) (Pillay, 2011, с. 72).

Висока якість вищої освіти є необхідною умовою для підвищення рівня конкурентоспроможності країни. Також вона сприяє притоку іноземних студентів в університети країни, збільшенню доходів університетів, підвищенню їх рівня конкурентоспроможності.

В епоху знань університет розглядається не тільки як навчально-науковий заклад, а й як суб'єкт економіки, діяльність якого має економічний вплив на інші економічні суб'єкти. Університет залучає студентів і забезпечує робочі місця для вчених, дослідників, висококваліфікованих фахівців, замовляє роботи, купує товари і послуги у місцевих виробників. Тим самим університет сприяє економічному зростанню як територіального утворення – місця своєї дислокації (міста, регіону, країни), в цілому, так і розвитку місцевого бізнесу, зокрема. Університет виступає також і як суб'єкт міжнародної діяльності, надаючи освітні послуги іноземним студентам. Зростання чисельності іноземних студентів сприяє не тільки збільшенню доходів університету і підвищенню його рейтингів, а й позитивно позначається на економічному розвитку територіального утворення.

Економічний вплив іноземних студентів на університет, міста, регіон і країну свого навчання здійснюється по-різному. Перш за все, студенти напряму сплачують університету за своє навчання, проживання в гуртожитку. Також вони оплачують додаткові послуги, які надає їм університет (наприклад, плата за перескладання іспиту понад установлений університетом числа раз – як це прийнято, наприклад, в університетах Польщі). Крім того, іноземні студенти купують різноманітні товари і послуги за межами кампуса. Наприклад, студенти, якщо вони не можуть або не хочуть жити в гуртожитку університету, орендують житло у місцевих жителів. Студенти купують продукти харчування в місцевих супермаркетах, відвідують місцеві кафе, клуби. Біля великих кампусів (студентських містечок) формується ціла індустрія, пов'язана із задоволенням потреб студентів, попит на послуги якої пред'являють і іноземні студенти.

Важливо відзначити, що іноземних студентів відвідують їхні друзі та родичі з-за кордону, чії витрати також впливають на місцевий бізнес і сприяють зростанню сукупного попиту на місцеві товари і послуги.

Різні види витрат іноземних студентів і друзів і родичів, які їх відвідують, викликають прямий, непрямий та індукований ефекти впливу на університет, на економіку міста, регіону та країни.

Економічну вигоду від навчання іноземних студентів слід розглядати на різних рівнях: як самого університету, в якому навчаються іноземці, на рівні міста, регіону та країни. Чим більша географічна площа буде прийматися до уваги, тим більше буде економічний вплив. Наприклад, в 2011/12 навч. р. в Ексетерському університеті (University of Exeter) навчалось 5477 іноземних студентів, що сприяло збільшенню валового продукту м.Екстер на 88,3 млн. ф. ст. і забезпечило зайнятість 2880 осіб (що становить 2,8% від загальної чисельності зайнятих в місті) (Oxford Economics, 2012). Економічний вплив університету на регіон внаслідок навчання іноземних студентів був ще вагоміше – загальний внесок в валовий продукт Південно-Західної Англії оцінювався в 104,4 млн. ф. ст. Завдяки навчанню іноземних студентів Ексетерський університет генерує в регіоні робочі місця – в 2011/12 навч. р. було згенеровано або підтримано 3280 робочих місць (Oxford Economics, 2012).

Прямий ефект впливу навчання іноземних студентів в Ексетерському університеті на економіку міста і регіону склав 74,7 мільйонів. ф. ст. і 77,5 млн. ф. ст. відповідно. Бізнес в результаті продажу товарів і надання послуг іноземним студентам отримав в 2011/12 навч. р. 3,2 млн. ф. ст. (на рівні міста) і 11,1 млн. ф. ст. (на рівні регіону). Даний вплив представляє собою непрямий ефект. Індукований ефект, що виникає як прояв ефекту мультиплікації витрат і доходів від навчання іноземних студентів в Ексетерському університеті, в результаті мультиплікування доходів і витрат склав в 2011/12 навч. р. 10,3 млн. ф. ст. для міста і 16,0 млн. ф. ст. для регіону (Oxford Economics, 2012).

Загальний же внесок університетів Великобританії в економіку країни в результаті експорту послуг вищої освіти в 2011 р. складав 17,5 млрд. ф. ст., що на 25% більше, ніж в 2008 р. У Великобританії сфера вищої освіти за обсягом експорту займає п'яте місце серед усіх сервісних галузей (випереджаючи сфери страхування та інформаційних послуг) (International Education, 2013).

В Австралії експорт освітніх послуг є четвертою за значимістю статтею експорту. У 2013 р. він генерував прибуток в обсязі 15 млрд. дол., з яких 9,8 млрд. дол. припадали на експорт послуг вищої освіти. Попит на вищу освіту в Австралії з боку іноземних студентів постійно зростає: щорічний темп приросту складає в останні роки 4,3% (Policy Note, 2014).

На Нову Зеландію припадає близько 2% від загальної кількості іноземних студентів. Їх навчання генерує близько 2,5 млрд. новозеландських доларів в економіку країни через експорт освіти (Tertiary Education Strategy 2014–2019).

В Україні останнім часом прийшло усвідомлення важливості оцінки ролі університету як суб'єкту економіки. Перші кроки в цьому напрямку були зроблені, зокрема, Центром „Розвиток корпоративної соціальної відповідальності”, який провів порівняльний аналіз впливу університетів в Україні та Великобританії на економічний розвиток цих країн (Влияние университетов на развитие экономики). У 2013/14 уч. м з 2,3 млн. студентів, які навчалися в Великобританії, 18,9% становили іноземні студенти.

В Україні ж з більш ніж 1,7 млн. студентів в тому ж навчальному році на частку іноземних студентів доводилося тільки 4,1% (Влияние университетов на развитие экономики). Однак, дане дослідження було проведено не за всіма параметрами: відсутність комплексних досліджень на рівні окремих українських університетів не дозволяє провести порівняння по ряду показників, наприклад, таких, як частка студентів і випускників, які починають власний бізнес; прямий, непрямий і індукований ефект впливу університетів на економіку міста, регіону, країни.

За оцінками Міністерства освіти і науки України, вклад іноземних студентів в економіку України в 2014/15 навч. р. складав близько 504 млн. дол (Иностранные студенты вливают в экономику Украины). В цю суму включалась плата за навчання 63 тис. іноземних студентів у вищих навчальних закладах України (в середньому, кожен іноземний студент платить близько 2 тис. дол. за рік навчання) і особисті витрати – наприклад, витрати на проживання, харчування, розваги (ще близько 6 тис. дол. в розрахунку на одного іноземного студента) (Иностранные студенты вливают в экономику Украины).

По курсу обміну іноземної валюти 2015 р. внесок іноземних студентів в економіку України складав близько 11 млрд. грн., що не на багато менше суми, яка виділялася державою на фінансування вищої освіти (близько 16 млрд. грн.) (Иностранные студенты вливают в экономику Украины).

Економічний внесок іноземних студентів в економіку країни набагато більше, ніж просто студентські витрати. Обмеження аналізу цього впливу лише обсягом експортних надходжень в результаті навчання іноземних студентів занижує їх значно ширший внесок в економіку країни. Наприклад, міжнародний ринок послуг вищої освіти безпосередньо впливає на внутрішню систему вищої освіти. Він також створює значні вигоди перетоку (переливу) знань, інформації, традицій, включаючи створення нових робочих місць і зростання туризму.

Залучення кращих студентів з усього світу стає в умовах глобалізації значною і постійно зростаючою статтею експорту, а також джерелом конкуренції. В свою чергу, посилення між країнами конкуренції за іноземних студентів має позитивний вплив на систему вищої освіти країни – воно сприяє підвищенню якості вищої освіти, а також сприяє розвитку науково-дослідного співробітництва між університетами, появі нових торгових можливостей,

притоку кваліфікованих мігрантів та формуванню позитивного ставлення іноземцями до країни, в якій вони отримали вищу освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Компактні видання

OECD (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society: OECD Thematic Review*, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Высшее образование в глобализованном обществе. Установочный документ ЮНЕСКО по образованию (2004), Paris: UNESCO.

Статті в журналах і закони в офіційних виданнях

PILLAY P. (2011), *Higher Education and Economic Development*, „Literature Eeview” с. 72.

Інтернет-ресурси

Europe 2020. Education and training for growth and jobs, http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/growth-jobs_en.htm (дата доступу: 10.02.2016).

Europe 2020, http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm (дата доступу: 10.02.2016).

International Education – Global Growth and Prosperity: An Accompanying Analytical Narrative, July 2013, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/340601/bis-13-1082-international-education-accompanying-analytical-narrative-revised.pdf (дата доступу: 10.02.2016).

Oxford Economics (2012), *The Economic Impact of the University of Exeter’s International Students*, www.exeter.ac.uk/international (дата доступу: 10.02.2016).

Policy Note. International students in higher education and their role in the Australian economy, arch 2014, https://go8.edu.au/sites/default/files/docs/publications/international_students_in_higher_education_and_their_role_in_the_australian_economy.pdf (дата доступу: 10.02.2016).

Tertiary Education Strategy 2014–2019. Ministry of Business, Innovation and Employment. March 2014, www.newzealand.govt.nz (дата доступу: 10.02.2016).

* * *

Влияние университетов на развитие экономики: инфографика, [Электронный ресурс], <http://finance.bigmir.net/business/62371-Vliyanie-universitetov-na-razvitie-ekonomiki-infografika> (дата доступу: 10.02.2016).

Иностранные студенты вливают в экономику Украины около \$500 млн в год. Интерфакс-Украина, [Электронный ресурс], <http://interfax.com.ua/news/economic/298051.html> (дата доступу: 10.02.2016).

Tetyana Nestorenko, PhD., docent
Berdiansk State Pedagogical University, Ukraine
e-mail: Tetyana.Nestorenko@gmail.com

SŁAWOMIR KANIA

Teoretyczne podstawy profilaktyki pozytywnej

THEORETICAL BASIS OF POSITIVE PREVENTION

Summary

The author discusses topics of contemporary concepts in the prevention teaching. Clarifies and defines the objectives and tasks of prevention of positive, negative and optimal. I suggest redefining the contemporary understanding psycho-like levels and risk groups that appeal to ineffective prevention negative for the new accent factory resources and health. The last issue that author discusses a change of thinking about the diagnosis for the purposes of prevention, which is in positive prevention was thought to be primarily a positive diagnosis, focused on variables conducive to the development of the individual.

Keywords: pedagogical prevention, positive prevention, resources, protective factors, diagnosis positive

Wstęp

Współczesne oddziaływania profilaktyczne wkraczają na nową drogę rozwoju – twórczą, kreatywną, kreującą i ofensywną. Profilaktyka pozytywna nie jest nową koncepcją możliwą do wykorzystania w budowaniu szkolnych i środowiskowych programów profilaktycznych, gdyż pierwsze wzmianki o tego typu działaniach znaleźć można w literaturze przedmiotu już w 1980 r. (Demel, 1980, s. 62). Pomimo że minęło ponad ćwierć wieku od tego czasu, to wówczas uznanie w środowisku praktyków zdobyła inna koncepcja – dziś już negowana – profilaktyka negatywna zwana też defensywną lub tradycyjną. Obecnie jednak zaznacza się wyraźne zainteresowanie profilaktyką pozytywną, która staje się pewną tendencją w budowaniu nowych programów profilaktyki szkolnej.

Profilaktyka negatywna i optymalna

Poszukiwanie dróg przeciwdziałania dewiacjom negatywnym, zrodziło wychowawcze działania naprawcze i zabezpieczające, często określane jako profilaktyka (z greckiego zapobieganie). W początkach tej działalności pedagogicznej rozumowano ją w sposób odmienny niż obecnie.

Ewolucja modeli profilaktyki

Tabela 1

Model tradycyjny	Model współczesny
Cel	
zwalczanie patologii	promocja zdrowia
Podstawowe założenia	
uświadamianie skutków używania środków uzależniających	sięganie do przyczyn używania środków uzależniających
Spodziewane efekty	
wiedza o skutkach używania substancji uzależniających i negatywna postawa wobec uzależnienia	umiejętność odmawiania, poczucie własnej wartości, uporządkowanie systemu wartości, umiejętności społeczne, wiedza o uzależnieniach, osobiste zaangażowanie
Formy oddziaływań	
jednostronny przekaz i bierny odbiór	dialog i aktywne uczestnictwo
Czas i zakres oddziaływań	
sporadyczne akcje wśród nastolatków	systematyczne działania wśród dzieci i młodzieży
Realizatorzy	
prelegenci i specjaliści	nauczyciele i liderzy młodzieżowi
Rodzaj substancji	
alkohol lub papierosy, lub narkotyki	wszystkie substancje uzależniające
Kontrola efektów	
nie wymagana	wymagana

Źródło: (Szymańska, 2000, s. 45).

W znacznej większości były to działania, które dotyczyły narkotyków i alkoholu, rzadko działań wobec agresji czy niepożądanych zachowań seksualnych. Tradycyjna profilaktyka miała za zadanie odstraszenie od zachowań problemowych komunikatami dostarczającymi informacji o szkodliwości używania substancji psychoaktywnych. Cechą charakterystyczną oprócz straszenia była masowość, akcyjność i brak ciągłości w działaniach. Często gromadzono wszystkich uczniów na sali gimnastycznej i wszystkim, niezależnie od tego czy ryzyko występowania zachowań ryzykownych w danym środowisku szkolnym istniało czy też nie, serwowano takie same informacje – zakładając, że ten problem dotyczy wszystkich i zawsze występuje. Sztandarowym przykładem działań profilaktyki tradycyjnej jest pokaz filmu przedstawiającego osoby głęboko uzależnione, w ostatnich fazach alkoholizmu lub narkomanii i jeśli w ogóle filmy te komentowano, to raczej stwierdzeniem: „nie róbcie tego, bo tak skończyć”. Innym przykładem z tego okresu jest prelekcja w wykonaniu przedstawicieli AA lub terapeuty uzależnień. Terapeuci uzależnień jako specjaliści, osoby posiadające

doświadczenie w pracy z dorosłymi uzależnionymi, opisywali złożone mechanizmy nałogu oraz specyfikę określonych substancji psychoaktywnych. Ogromnym jednak błędem było zakładanie, że te same informacje czy metody stosowane w odniesieniu do dorosłych oraz koncentrowanie przekazu na wiedzy o narkotykach i alkoholu będzie skutkować w oddziaływaniach wobec dzieci i młodzieży (Szymańska, 2000, s. 59–61). Dostarczanie informacji o substancjach może rozbudzać ciekawość. W psychologii rozwojowej określa się adolescencję jako okres zdobywania życiowej wiedzy „metodą prób i błędów”, a takie informacje mogą przywoływać nowe pomysły na pozyskanie doświadczenia. W przypadku neofitów ich wystąpienia często koncentrowały się na opowiadaniu o swojej przeszłości, na próbie ukazania jak uzależnienie wpłynęło destrukcyjnie na ich życie. Badania wykazały, że takie prelekcje są wysoce nieskuteczne, a nawet szkodliwe (Michel, 2013, s. 74). W oparciu o pierwsze doświadczenia wynikłe z tradycyjnej – zdroworozsądkowej – profilaktyki wyrósł nurt, który obecnie określany jest przez pedagogów profilaktyką negatywną.

Zdaniem jednego z twórców polskiej pedagogiki resocjalizacji Czesława Czapowa (1987, s. 67) profilaktyka „polega na usuwaniu egzogennych i endogennych determinantów aktywności łamiącej doniosłe etycznie normy prawne i obyczajowe, które reprezentują interesy szerszych struktur społecznych”. Definicję tę uznać można za przykład rozumienia profilaktyki w sposób negatywny, która charakteryzuje się koncentrowaniem na zachowaniach łamiących normy, czyli dewiacyjnych. W założeniu tym wychowawca powinien zdecydować o podjęciu działań profilaktycznych wtedy, kiedy możliwe jest zaobserwowanie zachowań niezgodnych z normą. Działalność profilaktyki ukierunkowana powinna być zdaniem Czesława Czapowa na eliminowaniu determinantów tychże zachowań. Profilaktyka defensywna zdaniem Marka Dziewieckiego (2005, s. 21) jest działaniem ukierunkowanym na to, by „uczyć dzieci i młodzież zajęcia dojrzałej postawy wobec substancji uzależniających”. Profilaktyka ta jest działaniem, które zakłada, że przygotowuję się odbiorców do ochrony wyłącznie wobec konkretnych, sprecyzowanych zagrożeń, czyli wobec określonego wycinka rzeczywistości społecznej, będącej źródłem czynników ryzyka. Profilaktyka rozumiana w ten sposób nie przygotowuję do dokonywania wyborów, lecz do niepodejmowania decyzji o braniu, przejawianiu postaw agresywnych, seksualnych itp.

Wobec nieskuteczności oddziaływań profilaktyki defensywnej, rozwinął się nowy nurt, współcześnie obowiązujący jako standard, określany przez Małgorzatę Michel profilaktyką optymalną, czyli „podjęcie działań uprzedzających, kształtujących spodziewany rozwój zjawisk, poprzez wzmacnianie czynników chroniących przed rozwojem problemów związanych np. z używaniem środków uzależniających [...] oraz osłabienie czynników ryzyka, sprzyjających rozwojowi tego typu problemów” (Michel, 2013, s. 64). Profilaktyka optymalna jest więc działaniem wykorzystującym działania defensywne i ofensywne, bazujące na czynnikach ryzyka i czynnikach chroniących. Warto w tym miejscu sprecyzować, czym są owe czynniki ryzyka. Czynniki chroniące to wszystkie zmienne występujące w danej rzeczywistości wychowawczej, warunkujące prawidłowe, zgodne z normą ogólnospołeczną, funkcjonowanie jednostkowe, a czyn-

niki ryzyka to te zmienne, które swym natężeniem w danej rzeczywistości wychowawczej warunkują stan przeciwny, czyli zachowania dewiacyjne (Kania, 2016, s. 72). Czynniki te możemy uporządkować w pięciu obszarach: jednostka, szkoła, rówieśnicy, rodzina, społeczność lokalna i szersza społeczność (Gaś, 2006, s. 33–35). W tabeli 2 przedstawiono przykładowe czynniki prawidłowego i nieprawidłowego funkcjonowania psychospołecznego w najważniejszych obszarach: jednostka, rodzina, rówieśnicy i szkoła.

T a b e l a 2

Czynniki chroniące i czynniki ryzyka względem wybranych obszarów funkcjonowania młodzieży

Obszar	Czynniki ryzyka	Czynniki chroniące
Jednostka	buntowniczość, więzi z dysfunkcyjnymi rówieśnikami, akceptacja zachowań dysfunkcyjnych, wczesna inicjacja zachowań dysfunkcyjnych, negatywne relacje z dorosłymi, skłonność do podejmowania zachowań ryzykownych, impulsywność, niska samoocena i brak wiary we własne siły, nieadekwatne umiejętności życiowe, odrzucenie religii i powszechnie obowiązujących wartości, niepowodzenia szkolne, silne zewnętrzne poczucie kontroli, skłonności do poszukiwania wrażeń, nieadekwatna ekspresja gniewu i agresji	angażowanie się w działania prospołeczne, doświadczenie uznania wynikające z działań prospołecznych, zdrowe przekonania i jasne postawy wobec standardów etycznych, pozytywny obraz siebie, wysoka samoocena, negatywne postawy wobec zachowań dysfunkcyjnych, pozytywne relacje z dorosłymi, zaangażowanie w praktyki religijne, wysokie aspiracje edukacyjne, wysokie kompetencje społeczne
Grupa rówieśnicza	pozostawanie w grupie rówieśniczej przejawiającej zachowania dysfunkcyjne, bliskie kontakty z grupą rówieśniczą negującą obowiązujące normy i zachowania społecznie akceptowane, istnienie negatywnej presji rówieśniczej	pozostawanie w grupie prowadzącej społecznie akceptowany styl życia, pozytywna presja rówieśnicza
Środowisko rodzinne	występowanie w historii rodziny zachowań ryzykownych, problemy z kierowaniem życiem rodzinnym, konflikty rodzinne, prezentowanie przez rodziców zachowań dysfunkcyjnych, społeczna izolacja rodziny, wysoki stres rodzinny, niewystarczająca lub niekonsekwentna dyscyplina wychowawcza	silne więzi rodzinne, zdrowe przekonania i jasne standardy oczekiwań rodziców, poczucie zaufania w rodzinie, pozytywna dynamika życia rodzinnego, kontrola rodzicielska, zaangażowanie rodziców w życie dziecka
Środowisko szkolne	wczesne i powtarzające się zachowania antyspołeczne, wczesne niepowodzenia w nauce, małe zaangażowanie w życie szkoły, brak więzi ze szkołą, mała sprawność dydaktyczna nauczycieli, słabe umiejętności wychowawcze nauczycieli, wysoki poziom lęku i agresji w szkole, skłonność do ustawicznego kierowania uczniów do specjalistów poza szkołą	okazja do angażowania się w działania prospołeczne, dostarczania nagród za działania prospołeczne, zdrowe przekonania i jasne standardy zachowania, troska i wsparcie ze strony nauczycieli i pracowników obsługi, pozytywny klimat szkoły, więzi z nauczycielami, promowanie osiągnięć szkolnych

Ź r ó d ł o: Opracowanie własne na podstawie (Hendo-Milewska, 2009, s. 30–31).

Niezależnie od rodzaju zachowań ryzykownych czynniki te w większości przypadków pokrywają się i można przyjąć, że jest to wspólna baza wskazówek dla projektowania programów wobec zaburzeń zachowania w ogóle (Wojcieszek, 2002, s. 30). Błędem jest jednak przyjęcie, że jest to baza globalna, nadająca się do wykorzystania w każdej szkole, ponieważ nie ma dwóch podobnych środowisk szkolnych, a niwelowanie czynników ryzyka w przestrzeni, w której one nie występują, nie mogą przynosić pożądaných skutków. Warto również wspomnieć, że znaczenie i siła oddziaływań poszczególnych czynników różnić będzie się od poziomu rozwoju psychospołecznego, w którym dany wychowanek aktualnie się znajduje. Zdaniem Leszka Albańskiego (2010, s. 8) zmienne te podlegają pewnemu specyficznemu prawu profilaktyki: „Czynniki chroniące to: cechy, sytuacje, warunki zwiększające odporność na działania czynników ryzyka”, są to więc cechy zależne od siebie i wzajemnie oddziałujące. Wysokie natężenie czynników ryzyka powinno więc być kompatybilne z niskim natężeniem czynników chroniących i odwrotnie. Jest to punkt wyjścia do rozważań nad przydatnością profilaktyki pozytywnej jako koncepcji w budowaniu szkolnych programów profilaktycznych.

Profilaktyka pozytywna

Zdaniem Jacka Bylicy (2010, s. 112) współczesne modele profilaktyki nie wykazują znacznej skuteczności, choć wystąpił duży postęp w konstruowaniu programów i szukaniu metod efektywnej pracy z odbiorcami. Przyczynę niepowodzeń upatruje on w samych programach profilaktycznych, w ich podstawach ideowych, które „nie wyszły w swej istocie poza mentalność profilaktyki negatywnej. Pomagają one dzieciom i młodzieży w nabywaniu wielu cennych kompetencji, np. sztuki asertywności, radzenia sobie z bolesnymi emocjami bez sięgania po substancje uzależniające, a także umiejętności stanowczego mówienia «nie» w obliczu zewnętrznych nacisków” (Bylica, 2010, s. 112). Jednak „sprawa dojrzałej postawy wobec życia jest w tych programach jedynie zasygnalizowana lub ukazywana w sposób marginalny” (Bylica, 2010, s. 112). Można więc stwierdzić, że większość współczesnych programów profilaktycznych zbudowanych celem wspierania czynników chroniących i redukcji czynników ryzyka, koncentruje swe działania nadal wokół czynników ryzyka, zagrożeń i choroby. Zmienne wspierające rozwój traktowane są jako przeciwwaga do niekorzystnych zjawisk, czyli nadal głównym kontekstem oddziaływań profilaktycznych jest zwalczanie patologii. Brak jest wskazań – kiedy mówić „tak”, kiedy ulegać wpływowi, przedstawiać pozytywne obszary inicjacji, komu wolno ufać, kim jest pozytywny autorytet i co jest wartościowe w życiu. Profilaktyka powinna uczyć „podejmowania decyzji (i gotowości przyjęcia ich konsekwencji), dokonywania wyboru. I uznawania swojego prawa do wyboru, do własnej, świadomej i autonomicznej decyzji” (Szwed, 2010, s. 9). W wyniku powyższych ustaleń, postuluję się potrzebę rekonstrukcji podłoża koncepcyjnego szkolnych programów profilaktycznych i zastąpienie ich działaniami w myśl profilaktyki pozytywnej.

Zdaniem Krzysztofa Ostaszewskiego (2006, s. 6) definicyjnie profilaktykę pozytywną można określić jako działanie polegające „na wzmacnianiu tego, co czyni młodych ludzi bardziej odpornymi na zagrożenia”. Kreatywne działania zapobiegawcze są więc tymi działaniami, które koncentrują się na tych zmiennych, które warunkują wysoką odporność na faktory ryzyka. Jest to niemal bezpośrednio odwołanie do teorii *resilience*. Koncepcja ta odnosi się do mechanizmów, które pozwalają jednostce, pomimo niekorzystnych warunków środowiskowych, na pozytywną adaptację, czyli zgodną z normami ogólnospołecznymi. W wyniku badań udowodniono, że posiadanie pewnych specyficznych cech (indywidualnych zasobów), pozwala na zaistnienie oporu wobec rozwojowo niekorzystnych zjawisk społecznych (Nowak, 2012, s. 152).

Inna znawczyni tematyki Ewa Woydyłło (2003, s. 30) uważa, że pozytywne działanie profilaktyczne to tworzenie „dla rozwoju młodych ludzi bezpiecznych pod względem emocjonalnym warunków w rodzinie, środowisku rówieśniczym i szkolnym”. Jest to więc działanie na rzecz zasobów środowiskowych, ukierunkowane na utrzymywanie pożądanego ich stanu, wzmacnianie oraz wzbudzanie w przypadku ich nieobecność. Zasoby te mają zapewnić takie stężenie czynników chroniących, które przyczynią się do optymalnego stanu rozwoju i bezpieczeństwa psychologicznego wychowanków. W tym rozumieniu profilaktyka pozytywna jest działaniem raczej socjopedagogicznym, czyli kreującym bezpośrednio rzeczywistość wychowawczą, która oddziałuje na całość funkcjonowania psychospołecznego wychowanka. Profilaktyka pozytywna jest więc takim działaniem, które aktywuje czynniki chroniące poprzez wspieranie ich środowiskowych determinantów, czyli zasobów. Są to wszystkie działania, które mają wzmocnić właściwe postawy, zachowania, przekonania, których natężenie jest formą zabezpieczenia.

Zdaniem Lesława Pytki (1993, s. 631) profilaktyka kreatywna jest działalnością „wzmacniającą i podtrzymującą te formy i sposoby zachowania, które mają charakter prospołeczny, allocentryczny, a tym samym i godny naśladowania, wywierający wpływ na ludzi, zagłuszając i tłumiąc siłę oddziaływań innych (w tym także szkodliwych) czynników konkurencyjnych”. Autor tej definicji akcentuje aspekt behawioralny i utożsamia działania profilaktyczne z zachowaniami socjocentrycznymi, czyli przeciwstawnymi do egocentrycznych oraz niezależnymi względem własnego położenia. Jest to więc wspieranie zachowań poświadczonych społecznie oraz uwzględniających reakcje otoczenia, które można uznać za zachowania chwalebne. Wspieranie czynników ryzyka w tej koncepcji ma jakby z automatu wygaszać czynniki szkodliwe, co łatwo można zauważyć w tabeli 1. Przykładowo wspieranie zaangażowania rodziców w wychowanie dzieci jest równoznaczne z działaniem na niekorzyść braku zaangażowania, trenowanie kompetencji społecznych wygasza ich niski poziom itp.

Profilaktyka pozytywna jest wspieraniem tych potencjałów zewnętrznych i wewnętrznych, które gwarantują aktywację czynników ochronnych i utrzymanie ich wysokiego stężenia. Proponowaną listę zasobów przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3

Zasoby, które należy rozwijać i wzmacniać w celu prawidłowego rozwoju nastolatków w wieku 12–18 lat

Zasoby zewnętrzne
<p>Wsparcie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wsparcie w rodzinie – życie pełne miłości i wsparcia, np. pielęgnowanie tradycji i zwyczajów rodzinnych, poszanowanie prywatności, potrzeba niezależności, wspólne spędzanie czasu, dobra komunikacja w rodzinie, zaangażowanie rodziców w życie szkoły. • Dobre relacje z innymi dorosłymi (nastolatek otrzymuje wsparcie od co najmniej trojga innych dorosłych osób niż rodzice), troskliwe sąsiedztwo. • Dobry klimat w szkole (nastolatek doświadcza uwagi i ma pozytywne wspomnienia).
<p>Wzmacnianie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Społeczność lokalna docenia młodzież (młodzież podejmuje prace zarobkowe i jest życzliwie traktowana przez starsze osoby). • Młodzież udziela wsparcia innym – pomaga w nauce, zakupach, bierze udział w organizowaniu imprez lokalnych, działa na rzecz społeczności lokalnej przynajmniej przez godzinę w tygodniu. • Młodzież czuje się bezpiecznie w domu, szkole i w sąsiedztwie.
<p>Granice i oczekiwania</p> <ul style="list-style-type: none"> • W rodzinie i szkole są jasno określone zasady zachowania i konsekwencje ich łamania. • Osoby dorosłe modelują pozytywne odpowiednie zachowania i zachęcają nastolatka do ich podejmowania. • Społeczność lokalna monitoruje zachowania nastolatków. • Najlepsi przyjaciele nastolatka modelują odpowiednie zachowania.
<p>Konstrukttywne wykorzystanie czasu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nastolatek podejmuje różne twórcze działania (zajęcia muzyczne, teatralne lub inne). • Nastolatek uczestniczy w zajęciach pozalekcyjnych. • Nastolatek spędza czas poza domem nie więcej niż dwa wieczory w tygodniu.
<p>Zaangażowanie w naukę</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nastolatek ma potrzebę osiągnięć, jest zaangażowany w poszerzanie swojej wiedzy, odrabia prace domowe. • Nastolatek ma poczucie więzi ze szkołą, spędza trzy godziny lub więcej w tygodniu na czytaniu.
Zasoby wewnętrzne
<p>Pozytywne wartości</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nastolatek doświadcza troskliwości, równości, poszanowania innych, widzi uczciwość, wstrzemięźliwość, odpowiedzialność, prawość.
<p>Umiejętności społeczne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nastolatek planuje i podejmuje decyzje, przewiduje konsekwencje swoich działań. • Nastolatek ma umiejętności interpersonalne, jest empatyczny, wrażliwy. • Nastolatek ma umiejętności międzykulturowe, które umożliwiają mu adekwatne zachowanie wśród przedstawicieli innych kultur, narodowości czy innego pochodzenia. • Nastolatek potrafi przeciwstawić się presji grupy, rozwiązywać konflikty bez agresji i przemocy.
<p>Pozytywna tożsamość</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nastolatek ma wewnętrzną siłę, która daje mu poczucie kontroli nad tym, co go spotyka; ma wysoką samoocenę, poczucie, że jego życie i to co robi ma sens, patrzy optymistycznie na swoją przyszłość.

Źródło: (Okulicz-Kozaryn, 2008, s. 52–65).

Lista zasobów proponowana przez Katarzynę Okulicz-Kozaryn zawiera najważniejsze z nich, jednakże zdaniem autora niniejszego artykułu do potencjałów zewnętrznych należy dodać jeszcze jedną bardzo ważną kategorię: „Zaangażowanie w życie religijne i życie społeczności lokalnej”, przez co rozumie się, że:

- nastolatek ma potrzebę i angażuje się w życie religijne,
- nastolatek ma potrzebę i angażuje się w życie kulturalne (buduje kulturę młodzieżową) i otrzymuje wsparcie społeczności lokalnej.

Zaangażowanie religijne stanowi istotny czynnik regulujący funkcjonowanie psychospołeczne jednostek, ale również, jak wykazały badania, znacznie chroni przed przejawianiem się dewiacji (Gaś, 2006, s. 26). Często wiąże się z obecnością w grupie konstruktywnej, zapewniającej zaspokojenie potrzeb przynależności, zadowolenia z siebie i ułatwia określanie własnej tożsamości. Przeżycia religijne dostarczają pozytywnych emocji, a reguły danej religii jasno wskazują na pozytywne wartości, którymi należy kierować się w życiu. Obszar ten powinien znaleźć się w bazie zasobów, które należy uwzględnić przy zwiększeniu natężenia czynników chroniących.

Poziomy profilaktyki i grupy natężenia czynników ochronnych

Działalność profilaktyczna jest działalnością ustrukturalizowaną, gdzie współcześnie wymienia się trzy główne poziomy oddziaływań: profilaktykę uniwersalną, selektywną i wskazującą (Śliwa, 2015a, s. 51–53).

Profilaktyka uniwersalna jest działaniem skoncentrowanym na czynnikach ryzyka ogółu populacji uczniów w szkole. Kwestie indywidualnych uwarunkowań zachowań ryzykownych na tym poziomie nie są uwzględniane. Na tym poziomie nie wykonuje się specjalistycznych diagnoz ani rekrutacji do programów (Gaś, 2010, s. 69–70).

Profilaktyka selektywna jest działaniem skierowanym już do podgrup, takich jak klasa lub też wyselekcjonowanych uczniów o wyraźnie wyższym niż przeciętnie natężeniu czynników ryzyka. W rekrutacji do programów częściej brane są pod uwagę czynniki indywidualne i dokonuje się już pełnej diagnozy grupy (negatywnej i pozytywnej) w celu wyklarowania jako celów działań czynników ryzyka i chroniących (Gaś, 2010, s. 69–70).

Profilaktyka zalecana jest najbardziej zaawansowanym i wymagającym działaniem zapobiegawczym, skierowanym do grup wysokiego ryzyka, przejawiających pierwsze oznaki zachowań destrukcyjnych. Indywidualne czynniki ryzyka i chroniące stają się na tym poziomie głównym polem oddziaływań. Wdrażanie profilaktyki wskazującej wiąże się z pogłębioną diagnozą psychopedagogiczną oraz środowiskową konkretnej jednostki. Udział w programach na tym poziomie jest zalecany bezpośrednio i rzadko, ze względu na swą specyfikę, realizowany jest na terenie szkoły (Gaś, 2010, s. 69–70).

Poziomy współczesnej profilaktyki zbudowane są względem grupy ryzyka, czyli kategorii uczniów stworzonych na podstawie diagnozy czynników warunkujących za-

burzenia (Brzezińska, 2002, s. 45). Sprecyzowanie tychże grup ma ułatwić wyspecjalizowanie oddziaływań, a tym samym podwyższyć skuteczność szkolnych programów profilaktycznych. Są to grupy:

- o niskim natężeniu czynników ryzyka,
- o wyższym niż przeciętne natężeniu czynników ryzyka,
- o wysokim natężeniu czynników ryzyka (Albański, 2010, s. 9).

W odniesieniu do profilaktyki pozytywnej poziomom oddziaływań należy nadać nowe znaczenie. Profilaktykę uniwersalną trzeba rozumieć jako wspieranie, konserwowanie i inicjowanie zasobów oraz czynników chroniących ogół populacji uczniów w danej szkole bez rozróżnienia ich natężenia. Działania ukierunkowane powinny być na rozwijanie zasobów zewnętrznych, zarówno zdiagnozowanych, jak i potencjalnych (tab. 3).

Profilaktyka selektywna, jako poziom profilaktyki pozytywnej, to działania skierowane do podgrup o natężeniu czynników chroniących mniejszym niż przeciętne. Odbiorcy programów na tym poziomie mają problemy z pozytywną adaptacją do środowiska szkolnego. Praca na tym poziomie ukierunkowana być powinna na rozwijanie zewnętrznych zasobów podgrupy oraz dotyczyć zasobów wewnętrznych (tab. 3).

Profilaktyka wskazująca, jako poziom profilaktyki pozytywnej, to działania skierowane do konkretnych uczniów przejawiających bardzo niskie stany natężenia czynników chroniących. Programy na tym poziomie mają na celu pracę na indywidualnych, wewnętrznych zasobach rozwojowych (tab. 3).

Profilaktyka pozytywna wymaga również przededefiniowane grup „ryzyka” na grupy potencjalnego pozytywnego rozwoju:

- grupa przeciętnej i wysokiego natężenia czynników chroniących i zasobów;
- grupa natężenia czynników chroniących i zasobów poniżej przeciętnej, mająca trudności w pozytywnej adaptacji do środowiska szkolnego;
- grupa niskiego natężenia czynników chroniących i zasobów, wykazująca się poważnymi trudnościami w adaptacji do środowiska szkolnego.

Diagnoza pozytywna

Przewartościowanie poziomów oddziaływań w myśl profilaktyki pozytywnej wiąże się również z innym modelem diagnozy. Nie jest to model znacznie różniący się od współcześnie obowiązującej koncepcji profilaktyki, jednakże akcentuje on elementy, które były w ogólnej diagnozie pedagogicznej traktowane jako mniej lub równie ważne. Diagnoza pozytywna „polega na rozpoznawaniu, indywidualnych czy też środowiskowych zasobów, na których można oprzeć proces diagnostyczny. W odróżnieniu od diagnozy negatywnej proces oddziaływań pedagogicznych nie jest oparty na korygowaniu zaburzeń zachowania i szukania mechanizmów prowadzących do zaburzeń” (Śliwa, 2013, s. 15). Jest to więc czynność zmierzająca do określenia w danej rzeczywistości wychowawczej tychże czynników i mechanizmów, które pozwalają na prawidłowy rozwój. Elementem diagnozy pozytywnej jest również przyporządkowanie do

określonej kategorii i obszaru tychże zmiennych. Diagnoza pozytywna to charakteryzowanie jednostki i środowiska poprzez to co wartościowe i wychowawczo przydatne. Pojęcie diagnozy pozytywnej wywodzi się z diagnozy rozwojowej Ireny Obuchowskiej (za: Wysocka, 2007, s. 100–102), a proces diagnozowania możemy podzielić na cztery diagnozy cząstkowe (tab. 4).

T a b e l a 4

Działania cząstkowe diagnozy pozytywnej

1. Poszukiwanie informacji dotyczących mocnych stron jednostki (pozytywne właściwości, mechanizmy sprzyjające rozwojowi i czynniki środowiskowe pozytywne rozwojowo).
2. Postawienie hipotezy diagnostycznej dotyczącej ulokowania pozytywnych właściwości badanego (cechy, mechanizmy osobowości, wpływ środowiska).
3. Refleksja teoretyczna dokonana pod kątem ich znaczenia dla jednostki i przydatności odkrytych pozytywów (mocnych stron jednostki i jej otoczenia) w oddziaływaniach modyfikujących procesy rozwojowe.
4. Przyjęcie i wstępne postawienie diagnozy pozytywnej, czyli dokonanie oceny diagnostycznej sfer niezaburzonych, a także ich znaczenia rozwojowego dla jednostki i roli modyfikacji sfer zaburzonych.

Ź r ó d ł o: (Wysocka, 2007, s. 103–104).

Diagnozowanie pozytywne to proces określania czynników chroniących i zasobów oraz ich poszczególnego znaczenia dla całego rozwoju grup i jednostek. Postawienie tego typu diagnozy wiąże się jednak bezpośrednio ze znajomością sfer zaburzonych, których obserwacja ułatwia scharakteryzowanie i potwierdzenie związków między zmiennymi rozwoju a zmiennymi dewiacji (Skałbana, s. 2011, s. 27). Dlatego diagnoza negatywna jest również ważnym aspektem w tej koncepcji profilaktyki, jednak pełni ona mniejszą rolę w porównaniu do diagnozy pozytywnej. Diagnoza pozytywna ma być podstawą w projektowaniu oddziaływań wychowawczych, ich weryfikacji w toku prowadzenia programu profilaktycznego, natomiast diagnoza negatywna ma pełnić wyłącznie funkcję pomocniczą, sprawdzającą i kontrolną oraz w pewnym sensie uwierzytelniającą. Diagnoza negatywna jest niezbędna do dostrzegania związków między zwiększaniem czynników ochronnych a traceniem na znaczeniu rozwojowym czynników ryzyka, dlatego też pomimo akcentowania diagnozy pozytywnej, profilaktyka pozytywna nie może się obejść bez diagnozy negatywnej, gdyż obie pozwalają na określenie możliwości rozwoju jednostki.

Podsumowanie

Profilaktyka pozytywna nie jest nową koncepcją, ale w czystej postaci, w formie programów profilaktycznych, jest rzadko spotykana. Współcześnie można mówić o pozytywizacji, czyli o akcentowaniu i dostrzeganiu znaczenia czynników ochronnych w kreowaniu oddziaływań profilaktycznych (Śliwa, 2015b, s. 84). Usilne akcentowanie zasobów w podstawie teoretycznej i zdroworozsądkowej nie odnosi się jednak do rezygnowania z oddziaływań negatywnych, wierząc, że likwidacja czynników ryzyka będzie stanowić o rozwoju jednostki na tyle istotnie, że stanie się ona prospołeczna,

moralnie dojrzała, z wyraźnie określonymi zdrowymi aspiracjami, posiadająca poczucie sensowności własnych dokonań, odporna i jednocześnie zdolna do przeciwdziałania zagrożeniom społecznym. W związku z powyższym stosowanie strategii pozytywnych i pozytywizacji myślenia o profilaktyce można uznać za pewien standard, który ma być odpowiedzią na wciąż niezadowalającą skuteczność programów profilaktycznych (Juczyński, 2009, s. 22).

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

ALBAŃSKI L. (2010), *Wybrane zagadnienia z patologii społecznej*, Jelenia Góra: Kolegium Karkonoskie w Jeleniej Górze.

BYLICA J. (2010), *Harmonizując napięcie: nowe spojrzenie w profilaktyce uzależnień*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

CZAPÓW C. (1978), *Wychowanie resocjalizujące: elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa: PWN.

DEMEL M. (1980), *Pedagogika zdrowia*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

DZIEWIECKI M. (2005), *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Kielce: Wydawnictwo Jedność.

GAŚ Z.B. (2006), *Profilaktyka w szkole*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

IŁENDO-MILEWSKA A. (2009), *Dysfunkcjonalność uczniów gimnazjum*, Warszawa: Difin.

NOWAK B.M. (2012), *Rodzina w kryzysie: studium resocjalizacyjne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

SKAŁBANIA B. (2011), *Diagnostyka pedagogiczna: wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

SZWED A. (2010), *Po drugiej stronie lustra: profilaktyka kreatywna poprzez działania teatralne*, Warszawa: PTZN.

SZYMAŃSKA J. (2000), *Programy profilaktyczne: podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.

ŚLIWA S. (2015a), *Profilaktyka pedagogiczna*, Opole: Wydawnictwo Instytut Śląski.

ŚLIWA S. (2015b), *Szkolne programy profilaktyki a edukacja wczesnoszkolna*, Opole: Wydawnictwo Instytut Śląski.

WOJCIESZEK K. (2002), *Wygrać życie: szkolny program profilaktyki*, Kraków: Wydawnictwo Rubikon.

WYSOCKA E. (2007), *Człowiek a środowisko życia: podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Artykuły w pracach zbiorowych

GAŚ Z.B. (2010), *Profilaktyka jako działania pomocowe na rzecz wychowanków OHP*, [w:] Z. Jasiński, E. Nycz (red.), *Identyfikacja potrzeb i oczekiwań młodzieży na rynku pracy – konteksty społeczno-pedagogiczne realizacji projektu*, Opole: Komenda Główna Ochotniczych Hufców Pracy, s. 65–86.

KANIA S. (2016), *Uczeń scyfryzowany – zagrożenia i ich profilaktyka pedagogiczna*, [w:] M. Kowalski, I. Koszyk, S. Śliwa, (red.), *Edukacja i/a mózg: mózg a/i edukacja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 59–77.

MICHEL M. (2013), *Profilaktyka zachowań ryzykownych w działalności edukacyjnej szkoły. Aspekty teoretyczne i praktyczne – know how profilaktyki szkolnej*, [w:] A. Szcówka, B. Ogonowski (red.), *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe Atla 2, s. 61–83.

OKULICZ-KOZARYN K. (2008), *Założenia do wdrażania skutecznych strategii profilaktycznych*, [w:] *Rekomendacje do realizowania i finansowania gimnazjalnych programów profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych w 2009 roku*, Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, s. 52–65.

PYTKA L. (1993), *Profilaktyka wykolejenia społecznego*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa: Fundacja Innowacja, s. 631.

ŚLIWA S. (2013), *Rola diagnozy pozytywnej w profilaktyce selektywnej i wskazującej*, [w:] A. Szecówka, B. Ogonowski (red.), *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe Atla 2, s. 13–23.

WOYDYŁO E. (2003), *Profilaktyka pozytywna*, [w:] L. Telka (red.), *Programy profilaktyki uzależnień: z doświadczeń autorów*, Katowice: „Śląsk”, s. 27–30.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

BRZEZIŃSKA A. (2002), *Pomoc dzieciom z grup ryzyka*, „Remedium” nr 12, s. 42–45.

JUCZYŃSKI Z. (2009), *Pomnażanie i wzbogacanie zasobów własnego zdrowia*, „Polskie Forum Psychologiczne” t. 14, nr 1, s. 17–32.

OSTASZEWSKI K. (2006), *Profilaktyka pozytywna*, „Świat Problemów” nr 3, s. 6–10.

Sławomir Kania, magister, doktorant Uniwersytetu Opolskiego
Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu
e-mail: 1kania.slawek@gmail.com

BARTŁOMIEJ MARTUSZEWSKI

Działania profilaktyczne w pracy szkoły

PREVENTIVE MEASURES WORK SCHOOL

Summary

Prevention is one of the most important tasks of modern school, creates the conditions for the proper development of children and youth. It protects them from the elements threatening their mental, emotional and physical.

This paper presents the issue of prevention in school work, showing the sample programs that are implemented in institutions, and to prevent risky behavior of pupils.

Keywords: prevention, school, student

Współcześnie dostrzega się kryzys w rozwoju moralnym dzieci i młodzieży. Dom rodzinny nie zawsze wspomaga rozwój emocjonalny, co ma konsekwencje w zachowaniach uczniów i w szukaniu wsparcia wśród grup rówieśniczych, nierzadko destruktywnych. Wiele rodzin wykazuje dysfunkcje i patologie społeczne, brak komunikowania się z dorastającymi i buntującymi się nastolatkami. Pogłębiający się kryzys wartości u młodzieży oraz brak ideałów i autorytetów powoduje wzrastające tendencje do działań niezgodnych z normami przyjętymi przez społeczeństwo. Coraz częściej pojawiają się zachowania na pograniczu patologii, a niekiedy też przekraczające prawo.

Podstawową instytucją, na której spoczywa obowiązek przeciwdziałania niedostosowaniu społecznemu dzieci i młodzieży jest szkoła. Realizuje ona zadania dydaktyczne, wychowawcze i profilaktyczne, wspierając wszechstronny rozwój ucznia, wyposaża w wiedzę oraz rozwija postawy i zachowania cenione i pożądane w społeczeństwie. W realizacji tych założeń uczestniczą nauczyciele i pedagodzy szkolni.

Szczególne rola przypisana szkole w realizowaniu działalności profilaktycznej stała się inspiracją do przybliżenia zasad funkcjonowania szkolnych programów profilaktyki.

W odniesieniu do szkoły najpełniejszą definicję profilaktyki sformułował Zbigniew B. Gaś, który pisze, że „profilaktyka to proces korygujący niedostatki wychowania, polegający na:

„– wspieraniu młodego człowieka w konstruktywnym radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu;

- ograniczaniu i likwidowaniu czynników ryzyka, które zaburzają prawidłowy rozwój i dezorganizują zdrowy styl życia;
- inicjowaniu i wzmacnianiu czynników chroniących, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu” (Gaś, 2006, s. 33).

Działania profilaktyczne podejmowane przez nauczycieli i wychowawców wynikają z zagrożeń, na które narażone są współcześnie dzieci i młodzież. Najczęstszymi dysfunkcyjnymi zachowaniami, z jakimi można się zetknąć w środowisku szkolnym są (Kamińska-Buśko, Szymańska, 2005, s. 11):

- wycofanie społeczne lub liczne i niestabilne kontakty społeczne,
- silne poczucie izolacji i osamotnienia,
- poczucie odrzucenia przez innych lub brak poszanowania cudzej odmienności,
- stosowanie różnorodnych form przemocy lub bycia ofiarą przemocy (fizycznej, psychicznej czy seksualnej),
- brak zainteresowania nauką i niskie osiągnięcia szkolne,
- niekontrolowane wybuchy gniewu,
- problemy dyscyplinarne,
- używanie alkoholu i innych środków odurzających,
- przynależność do subkultur i alternatywnych grup religijnych,
- przedwczesna aktywność seksualna i jej skutki.

Jedną z poważniejszych dysfunkcji jest używanie alkoholu. Osoby w wieku dorastania, czyli dzieci i młodzież, sięgające po alkohol, są szczególnie narażone na uzależnienie. Wiek inicjacji ma tutaj istotne znaczenie. Choroba alkoholowa rozwija się tym szybciej, im wcześniej dana osoba sięga po raz pierwszy po alkohol. Jeżeli kontakt z alkoholem ma miejsce już w wieku szkolnym, to uzależnienie może nastąpić bardzo szybko, nawet po kilku miesiącach od rozpoczęcia spożywania alkoholu. W tym okresie bowiem organizmy są dopiero w trakcie kształtowania się i każda dawka alkoholu zakłóca proces rozwoju młodego człowieka (Osiałyński, 2007, s. 23). Jeśli chodzi o wiek inicjacji alkoholowej, to badania pokazują, że obecnie najbardziej krytycznym okresem jest wiek między 11. a 14. rokiem życia, wtedy to bowiem następuje gwałtowny wzrost liczby chłopców i dziewcząt pijących napoje alkoholowe (Łakowski, 2007, s. 22). W miarę rozwoju dziecka widać wyraźną ewolucję postaw wobec alkoholu. Dzieci przyswajają sobie wiedzę na temat alkoholu na długo przed pierwszymi doświadczeniami związanymi z piciem. Pierwotnie ich stosunek do alkoholu jest negatywny. Dopiero około 10. roku życia orientacja ta zmienia się tak, że w okresie dojrzewania postawy względem alkoholu stają się pozytywne (Łakowski, 2007, s. 24).

Bardzo poważnym, szeroko rozpowszechnionym zjawiskiem wśród młodzieży jest często bagatelizowane przez dorosłych palenie tytoniu przez dorastających nastolatków. Palenie tytoniu jest bardzo popularne wśród młodzieży. Eksperymentowanie z tytoniem wyprzedza inicjację używania innych substancji psychoaktywnych. Palenie tytoniu otwiera drogę innym substancjom psychoaktywnym, jednak nie daje bezpośrednich, odczuwalnych skutków zdrowotnych. Młodzi ludzie traktują palenie jako coś przyjemnego, modnego i świadczącego o dorosłości (Woynarowska, 2004, s. 14).

Wzrost liczby palących był największy w grupie wieku 15 lat (Woynarowska, 2004, s. 15). W Polsce w 2002 r. próby palenia podjęło 50% chłopców i 38% dziewcząt w wieku 11–15 lat. Odsetki nastolatków po inicjacji tytoniowej gwałtownie zwiększają się z wiekiem i wśród 15-latków odbyło ją już 70% chłopców i 61% dziewcząt. Wraz z wiekiem zmniejszają się różnice między dziewczętami a chłopcami zaczynającymi palić. Częściej próby te podejmuje młodzież w mieście 45% niż na wsi 42% (Zbroszyk, 2006, s. 9).

Innym zjawiskiem jest narkomania wśród dzieci i młodzieży. Bardzo niepokojący jest fakt, iż w badaniach z 2002 r. ponad 25% uczniów w wieku 16–18 lat wskazała szkołę jako potencjalne miejsce zaopatrywania się w narkotyki (Szymańska, 2004, s. 211).

Kolejnym niebezpiecznym zjawiskiem rozpowszechniającym się wśród polskiej młodzieży jest prostytucja. Współczesny świat młodych ludzi cechuje chęć posiadania dóbr konsumpcyjnych, do tego znacznie przyczyniają się swoboda obyczajów, środki masowego przekazu, w tym reklamy. Wśród lansowanych zachowań konsumenckich proponuje się swobodę obyczajów, „pełen luz” i totalny liberalizm. Także zdobywanie środków pieniężnych oraz nabywanie przeróżnych atrybutów nie zawsze odbywa się w formie akceptowanej społecznie (Łukomska, 2003, s. 93).

Obecnie prostytucja jest traktowana jako jeden z przejawów patologii społecznej, przy czym głównymi kryteriami zaliczenia jej do kategorii zachowań dewiacyjnych są związki z przestępczością oraz nadużywaniem alkoholu i narkotyków (Przybysz-Zaremba, 2007, s. 30). Z badań przeprowadzonych przez Małgorzatę Kowalczyk-Janicką wynika, że 80% prostytuujących się nieletnich dziewcząt uznaje, iż prostytucja powoduje podniesienie ich standardu życia materialnego. Poza tym 31% badanych uważa, że prostytucja powoduje to, iż ich życie staje się ciekawsze i atrakcyjniejsze (Kowalczyk-Janicka, 1998, s. 180).

Przytoczone powyżej zagrożenia powodują, że szkoła zobligowana jest do podejmowania działalności profilaktycznej, służy temu zwłaszcza szkolny program profilaktyki, który powinien być kompatybilny z jej programem wychowawczym. Statuty ramowe szkoły podstawowej i gimnazjum z 15 lutego 1999 r. określiły, że program wychowawczy szkoły uchwała rada pedagogiczna po zasięgnięciu opinii rady rodziców i samorządu uczniowskiego (Pielachowski, 2000, s. 76). Od września 2002 r. wszystkie szkoły w Polsce zobowiązane są do opracowania nie tylko programów nauczania i wychowania, ale także programu profilaktyki, dostosowanego do „potrzeb rozwojowych uczniów oraz potrzeb danego środowiska, który opisuje w sposób całościowy wszystkie treści i działania o charakterze profilaktycznym skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu), dlatego też program profilaktyki stał się istotną częścią działalności edukacyjnej szkoły.

Profilaktyka uzależnień w szkole powinna znaleźć się w opracowanym przez placówkę szkolnym programie profilaktyki. Jest to:

„[...] projekt systemowych rozwiązań w środowisku szkolnym, uzupełniających wychowanie i ukierunkowanych na: wspomaganie ucznia w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi

prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu; ograniczanie i likwidowanie czynników ryzyka (jednostkowych, rodzinnych, rówieśniczych, szkolnych, środowiskowych), które zaburzą prawidłowy rozwój ucznia i dezorganizują jego zdrowy styl życia; inicjowanie i wzmacnianie czynników chroniących (jednostkowych, rodzinnych, rówieśniczych, szkolnych, środowiskowych), które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi ucznia i jego zdrowemu życiu” (Gaś, 2003, s. 168).

Szkolny program profilaktyki ma wspomagać szkolny program wychowawczy. Stąd też proces jego konstruowania winien bazować na trafnej identyfikacji problemów oraz wszechstronnej diagnozie środowiska szkolnego. Nie ma gotowego, uniwersalnego programu profilaktycznego, który odpowiadałby potrzebom wszystkich szkół. Nie ma też jednej, gotowej formy pracy profilaktycznej. Szkolny program profilaktyki musi odpowiadać rzeczywistym potrzebom danej szkoły.

Konstruowanie szkolnego programu profilaktycznego według Małgorzaty Łoskot winno odbywać się według następujących faz:

- faza wstępnej identyfikacji – jej celem jest wyizolowanie, nazwanie i ukazanie w szerszym kontekście teoretycznym objawów, które wywołują niepokój wychowawców i sugerują zaostrzenie trudności;

- faza diagnozy – jej celem jest możliwie pełne oszacowanie tych przejawów funkcjonowania uczniów, nauczycieli i rodziców, które są istotne dla poznania przyczyn i zaprojektowania działań;

- faza konceptualizacji programu – określenie celu szkolnego programu profilaktyki oraz jego zadań;

- faza wdrażania – tworzenie środowiska sprzyjającego profilaktyce;

- faza ewaluacji – wstępna, bieżąca, końcowa – opracowanie wniosków dla dalszych badań (Łoskot, 2009, s. 4).

W działaniach profilaktycznych realizowanych w szkołach wykorzystywane są różnorodne programy. Ich celem jest podnoszenie poziomu funkcjonowania szkoły jako systemu edukacyjnego i wychowawczego oraz jako środowiska społecznego, którego istotą jest inicjowanie wśród uczniów różnych procesów rozwojowych i poznawczych.

Przez program profilaktyczny należy rozumieć różnorodne działania mające na celu zapobieganie określonym negatywnym zjawiskom. W odniesieniu do omawianego zagadnienia są to działania podejmowane na rzecz uchronienia dzieci i młodzieży przed nieprawidłowymi zachowaniami społecznymi lub ograniczenia możliwości pogłębienia się zaburzeń, jeśli już się pojawiły, czy też w końcu działania zmierzające do likwidacji ich negatywnych skutków.

Do najczęściej wykorzystywanych programów profilaktycznych stosowanych obecnie w polskich szkołach należą: Noe I, Noe II, Bez ryzyka, Trzeci Elementarz, czyli Program Siedmiu Kroków, Spójrz inaczej na agresję, Dziękuję – nie, Zanim spróbujesz, Spróbuję.

Program profilaktyczny „Noe I” (Wojcieszek, 2005, s. 35)

Jest to program z zakresu profilaktyki alkoholowej, przeznaczony dla młodzieży szkół ponadpodstawowych. W programie jednorazowo bierze udział 100–150 osób,

a jego struktura pozwala, mimo tak licznej grupy, na bardzo osobiste przeżywanie spotkania przez młodzież. Stanowi on odpowiedź na bardzo konkretne potrzeby chwili:

- znaczący wzrost spożycia alkoholu przez młodzież,
- trzykrotne, w ostatnich latach, zmniejszenie się liczby abstynentów wśród nastolatków,
- wyraźne obniżenie wieku inicjacji alkoholowej,
- częste destrukcyjne wzory picia.

Program „Noe” ma na celu ukazanie istoty uzależnienia i współuzależnienia, poprzez wielowariantowe przekazywanie zamierzonych treści. Stosuje on aktywne metody pracy z grupą: miniwykłady, psychodramy, burzę mózgów, zabawy.

Program ten wpływa na kształtowanie trzeźwych obyczajów przez dostarczanie wzorców asertywnych oraz ukazywanie atrakcyjnego aspektu zdrowego stylu życia, animowanie i wzmacnianie środowisk abstynenckich w szkole. Spotkanie prowadzone jest przez 4–6-osobowy zespół i trwa od 3 do 5 godzin, w zależności od zainteresowania i zaangażowania uczestników. Realizatorzy proszą, ze względu na duży ładunek emocjonalny, jaki niesie ze sobą spotkanie, o rezygnację w tym dniu z zajęć dydaktycznych dla uczestników programu.

Program profilaktyczny „Noe II” (Wojcieszek, 2005, s. 68)

Jest programem profilaktyki alkoholowej, kontynuacją spotkania „Noe I” dla tej samej grupy uczestników, po nie więcej niż 6 tygodniach. Doświadczenia pierwszych realizacji programu „Noe” i prowadzone systematycznie badania ewaluacyjne pokazały, że pozytywne zmiany w postawach młodych ludzi w kwestiach związanych z alkoholem i innymi substancjami psychoaktywnymi są stosunkowo nietrwałe. Uwarunkowania środowiskowe, nacisk grupy rówieśniczej potrafią w krótkim czasie poważnie osłabić pożądane zmiany. Dlatego też, niejako z potrzeby chwili, powstał scenariusz spotkania „Noe II” jako kontynuacja wcześniejszych działań. Mając za podstawę oddziaływań program „Noe I”, autorzy pokusili się o zastosowanie kolejnych strategii profilaktycznych. Oprócz korekty przekonań normatywnych, wprowadzona została strategia dokonywania własnych, przemyślanych wyborów w oparciu o rzetelną wiedzę o konsekwencjach. Osia programu jest „Test czynników ryzyka i czynniki chroniące” według badań Hawkinsa, który ukazuje uczestnikom realne sytuacje będące przyczyną zachowań niebezpiecznych. Program stosuje aktywizujące metody pracy, które ułatwiają przyswajanie przekazywanych treści, jak burza mózgów, drama, praca w małych grupach.

Program profilaktyczny „Bez ryzyka”

Program „Bez ryzyka” jest propozycją edukacyjno-wychowawczą przeznaczoną dla młodzieży ostatnich klas gimnazjalnych i klas ze szkół średnich. Jest programem profilaktyki zachowań ryzykownych związanych z używaniem substancji psychoaktywnych, ze szczególnym uwzględnieniem zakażeń HIV oraz innych problemów łączących się z wczesną inicjacją seksualną. Celem programu jest szeroko pojęta profilaktyka zachowań ryzykownych, na jakie narażony jest młody człowiek w przypadku używania substancji psychoaktywnych. Jednym z obszarów, gdzie szczególnie łatwo

dochodzi do takich zachowań jest sfera seksualna. Na przykładzie groźby zakażenia wirusem HIV ukazane zostało, że nawet jedno niekontrolowane działanie może doprowadzić do nieodwracalnych, ciężących na całym życiu, następstw.

Program realizowany jest w formie zajęć warsztatowych w czasie 4 godzin dydaktycznych dla grupy ok. 30 osób (jedna klasa); główną formą pracy są ćwiczenia z zastosowaniem metod aktywizujących. Ćwiczenia zaprojektowane są tak, aby stworzyć szeroką możliwość do własnych przemyśleń, wyrażania opinii i odczuć oraz podejmowania odpowiedzialnych decyzji. W programie występują obok siebie elementy wychowania seksualnego oraz profilaktyki uzależnień, zgodnie z najnowszymi tendencjami łączenia, dotychczas odrębnie traktowanych, elementów oddziaływań zapobiegawczych. Program realizowany jest przez 2-osobowy zespół (Węglarczyk, 1998, s. 3).

Program „Trzeci Elementarz, czyli Program Siedmiu Kroków”

Jest to program profilaktyki uzależnień, z elementami treningu umiejętności życiowych, dla uczniów w wieku 12–17 lat do przeprowadzenia w klasach, realizatorami mogą być przeszkoleni nauczyciele. Program opracowany przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Jest to uzupełniona i poprawiona wersja znanego programu „Drugi Elementarz”. Celem programu jest dostarczenie wiedzy o środkach psychoaktywnych, niebezpieczeństwach związanych z ich używaniem i możliwości unikania tych zagrożeń oraz wytrenowanie kilku ważnych umiejętności życiowych: odmawiania satysfakcjonującej zabawy bez sięgania po środki uzależniające oraz konstruktywnych zachowań w kontaktach z ludźmi.

Program adresowany jest do uczniów w wieku 12–17 lat (od VI klasy szkoły podstawowej do II klasy szkół ponadgimnazjalnych). W skład programu wchodzi cykl 8 zajęć dla młodzieży i 3 spotkania warsztatowe dla rodziców.

Pierwsze spotkanie dla młodzieży pt. „Start” wypełnia projekcja jednego z dwóch filmów, *Ucieczka w niewolę* lub *Alkohol kradnie wolność*. Kolejne zajęcia warsztatowe poświęcone są omawianiu siedmiu kroków:

- pierwszy „Poszukiwanie szczęścia”,
- drugi „Chemiczna pułapka”,
- trzeci „Używanie i nadużywanie”,
- czwarty „Uzależnienie jest śmiertelną chorobą”,
- piąty „Alkohol i nasze uczucia”,
- szósty „Sztuka odmawiania”,
- siódmy „Zdrowie i dobre życie” (<http://www.cmp3.ore.edu.pl/node/13684>).

Program „Spójrz inaczej na agresję”

Celem programu jest rozwinięcie i uzupełnienie programu „Spójrz inaczej” o problematykę agresji i przemocy. Jest on przeznaczony dla uczniów klas VI i gimnazjum. Mogą go realizować w klasie przeszkoleni nauczyciele. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych autorstwa Andrzeja Kołodziejczyka, Ewy Czerniewskiej i Tomasza Kołodziejczyka stanowi uzupełnienie programu „Spójrz inaczej” o problematykę agresji, przemocy, lecz może być realizowany również jako odrębna całość. Celem głównym jest wyuczenie umiejętności radzenia sobie samemu z własnymi negatywnymi

emocjami oraz z przemocą z zewnątrz. Realizują go przeszkoleni nauczyciele podczas 12 spotkań warsztatowych. Opracowano podręcznik dla realizatorów, który zawiera podstawową wiedzę na temat agresji, wskazówki metodyczne dla prowadzącego oraz scenariusze kolejnych spotkań.

„Dziękuję – nie”

To program edukacyjno-treningowy opracowany przez zespół autorski: Stefan Mieszalski, Mirosław Szymański, Ewa i Jacek Morawscy. Adresowany jest on do młodzieży z klas gimnazjalnych oraz pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych. Realizatorami są przeszkoleni nauczyciele, którzy otrzymują materiały instruktażowe, scenariusze zajęć, ankiety oraz gry dydaktyczne.

Celem programu jest umożliwienie młodzieży zdobycia pewnych umiejętności życiowych, osiągnięcie większej autonomii i odpowiedzialności za swoje zachowania. W trakcie zajęć uczniowie uzyskują informacje o środkach uzależniających i uczą się asertywnego, niekonfliktowego odmawiania.

„Zanim spróbujesz”

Jest to program psychoedukacyjny autorów z Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Obejmuje scenariusze zajęć profilaktycznych do wykorzystania w całości lub częściowo. Zajęcia pogrupowane są według bloków tematycznych dla czterech przedziałów wiekowych: uczniów klas II–V, V–VI, gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych. Proponowane są trzy warianty zajęć profilaktycznych:

- program bazowy „Zanim spróbujesz” – łączy informacje o uzależnieniach z zajęciami poświęconymi problemom emocjonalnym i relacjom interpersonalnym;
- „Decyzje” – cykl kilku zajęć przygotowujących młodych ludzi do podejmowania racjonalnych decyzji dotyczących picia, narkotyzowania się i palenia papierosów;
- „Życie wśród ludzi” – szeroki program profilaktyczny, którego celem jest poprawa emocjonalnego i społecznego funkcjonowania dzieci, co ma w rezultacie zwiększyć ich odporność na uzależnienia.

„Spróbuję ...”

Jest to program profilaktyczny dla młodzieży, nauczycieli i rodziców, opracowany na podstawie programu Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie „Odłot” przez Bożenę Dąbrowską i Aleksandrę Piontek. Zawiera: schemat szkolenia, konstrukcję tematyczną programu, sześć szczegółowych scenariuszy zajęć oraz dodatkowe materiały do wykorzystania w czasie pracy.

Celem programu jest: dostarczenie informacji o alkoholu, narkotykach i innych środkach uzależniających oraz zagrożeniach towarzyszących ich zażywaniu, kształcenie umiejętności unikania zagrożeń i radzenia sobie z nimi (praca ze stresem, pozytywne myślenie, praca nad sobą), rozwijanie świadomości emocjonalnej pozwalającej na dokonywanie wyborów bez konieczności sięgania po środki uzależniające, promowanie zdrowego stylu życia.

„Saper”

Program profilaktyczno-wychowawczy skupiony wokół tematu agresji, przeznaczony dla młodzieży gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych, opracowany przez

Renate Knez i Wojciecha M. Słoninę. Stanowi on propozycję zajęć wychowawczych z uczniami, prowadzonych zgodnie z teoretycznymi przesłankami działalności profilaktycznej, która opiera się na minimalizowaniu wpływu czynników ryzyka i wspieraniu czynników chroniących.

Program obejmuje 14 dwugodzinnych zajęć i dostarcza uczestnikom wiedzy na temat zachowań agresywnych i sposobów radzenia sobie z agresją w sytuacjach społecznych, zwłaszcza w kontaktach interpersonalnych. Składa się z zajęć wprowadzających, integracyjnych, bloku zajęć teoretycznych i bloku zajęć praktycznych, w trakcie których stosowane są takie metody pracy, jak: burza mózgów, drama, miniwykład itp. (Knez, Słonina, 2002).

Scharakteryzowane powyżej programy są przykładowymi, realizowane są one w szkołach. Jednak, jak pisze Z.B. Gaś, „nawet najlepszy szkolny program działań profilaktycznych nie da zadowalających wyników, jeśli nie będzie uwzględniał współpracy i inicjatyw realizowanych w lokalnej społeczności” (Gaś, 2006, s. 190). Bez integracji działań zmierzających do efektywnej profilaktyki, wykluczenie lub minimalne korzystanie z zasobów środowiska lokalnego uniemożliwia efektywną profilaktykę.

Podsumowując, wzrastająca ilość niepokojących zachowań dzieci i młodzieży, narastanie zjawisk agresji i przemocy, zwiększanie się rozmiarów używania alkoholu i innych środków uzależniających, popełnianie przez nieletnich przestępstw spowodowały, że w ostatnich latach pogłębiło się znacznie zainteresowanie profilaktyką.

Realizowane w szkołach programy profilaktyczne mają chronić dzieci i młodzież przed zakłóceniami w rozwoju, a także stanowić wstępną interwencję w sytuacji pojawiających się zagrożeń. Przyjęty do realizacji w szkole program profilaktyki winien być ukierunkowany na eliminację lub redukcję czynników ryzyka oraz wzmocnienie czynników chroniących.

Działania podejmowane w realizacji programów profilaktycznych są zróżnicowane ze względu na swoją jakość, jak również z uwagi na czas ich trwania. Mogą one obejmować krótkie, kilkugodzinne spotkania, zajęcia organizowane z uczestnikami programu w sposób cykliczny w dłuższym okresie, mogą też stanowić długoterminowe przedsięwzięcia kontynuowane systematycznie przez kilka lat.

Programy profilaktyczne realizowane w szkołach umożliwiają skuteczną profilaktykę, jednakże pod warunkiem spełnienia określonych wymagań. Są to głównie: odpowiednia konstrukcja programu oparta na naukowych podstawach, właściwe przygotowanie programu do upowszechniania, odpowiednie przygotowanie merytoryczne i warsztatowe realizatorów, a także badania pilotażowe i ewaluacyjne umożliwiające ocenę przydatności i efektywności programów.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

- GAŚ Z.B. (2006), *Profilaktyka w szkole*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
GAŚ Z.B. (2003), *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.

- KAMIŃSKA-BUŚKO B., SZYMAŃSKA J. (red.) (2005), *Profilaktyka w szkole: poradnik dla nauczycieli*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- KNEZ R., SŁONINA W.M. (2002), *Saper, czyli jak rozminować agresję: program profilaktyczno-wychowawczy dla klas 1–3 gimnazjum oraz klasy 1 szkół ponadgimnazjalnych*, Kraków: „Rubikon”.
- KOWALCZYK-JANICKA M. (1998), *Spoleczno-kulturowe uwarunkowania prostytucji w Polsce*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- ŁAKOMSKI M. (2007), *Pomóż uzależnionym! Integralny program profilaktyczny w szkole*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- OSIATYŃSKI W. (2007), *Alkoholizm i grzech i choroba*, Warszawa: Iskry.
- PIELACHOWSKI J. (2000), *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą. Poradnik dla dyrektorów oraz pracowników organów prowadzących i nadzorujących szkołę*, Poznań: eMPi2.
- WĘGLARCZYK G. (1998), *Bez ryzyka. Program profilaktyki HIV/AIDS dla szkół ponadpodstawowych*, Kraków: Wydawnictwo Grall.
- WOJCIESZEK K. (2005), *Noe, cz. I i II. Program profilaktyczny dla młodzieży*, Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.

Artykuły w pracach zbiorowych

- SZYMAŃSKA J. (2004), *Zanim zostaną narkomanami*, [w:] K. Ostrowska, J. Tatarowicz (red.), *Zanim w szkole będzie źle...*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Artykuły w czasopiśmie i ustawy w dziennikach ustaw

- ŁOSKOT M. (2009), *Jak skonstruować dobry program profilaktyki szkolnej*, „Głos Pedagogiczny” nr 11, s. 18–21.
- ŁUKOMSKA M. (2003), *Zachowania prostytucyjne nieletnich dziewcząt*, „Pedagogika Społeczna” nr 4, s. 93–101.
- PRZYBYSZ-ZAREMBA M. (2007), *Prostytucja nieletnich – czy to problem społeczny?*, „Niebieska Linia” nr 5, s. 30–33.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2002 r. nr 51, poz. 458.
- WOYNAROWSKA B. (2004), *Palenie tytoniu wśród nastolatków*, „Remedium” nr 12, s. 14–15.
- ZBROSZYK D. (2006), *Palenie tytoniu przez młodzież gimnazjalną. Doniesienie z badań*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” nr 1/2, s. 9–12.

ŁUKASZ DZIARMAGA

System funkcjonowania i finansowania edukacji niepublicznej w Polsce

THE FUNCTIONAL AND FINANCIAL SYSTEM OF NON-PUBLIC EDUCATION
IN POLAND

Summary

In the time of demographic decline and education policy of the authorities, the existence of non-public education is the necessity. Public schools are not able to fulfill the requirements of the civilisation's development and progressive globalisation in every aspect of socio-economic life. Non-public education is not only the competition in such respects like innovation or teaching standarts, but also the great financial potential.

Keywords: non-public, finance, educational grant

Organizacyjno-prawne podstawy funkcjonowania edukacji niepublicznej w Polsce

W roku 2016 mija 27 lat istnienia oświaty niepublicznej w Polsce. Pierwsze szkoły niepubliczne zaczęły powstawać we wrześniu 1989 r., kuratoria oświaty wydały wówczas zgodę na utworzenie 32 takich placówek. Obecnie w Polsce jest ponad 3 tys. szkół niepublicznych i uczy się w nich ponad 15% wszystkich uczniów.

Rejestracja placówek niepublicznych

Podmiotami uprawnionymi do prowadzenia niepublicznej szkoły lub przedszkola są osoby fizyczne lub prawne, takie jak fundacje, stowarzyszenia, spółki. Jeśli jest to spółka cywilna, za podmioty uprawnione uważa się indywidualnie oznaczonych wspólników tej spółki. Placówek niepublicznych nie mogą założyć organy państwa oraz jednostki samorządu terytorialnego, które są uprawnione do zakładania i prowadzenia wyłącznie szkół i placówek publicznych.

Typy placówek oświatowych zgodnie z Ustawą o systemie oświaty, w tym placówek specjalnych:

- przedszkola;
- inne formy wychowania przedszkolnego, należą do nich:

a) zespół wychowania przedszkolnego – zajęcia są prowadzone w niektóre (wybrane) dni tygodnia,

b) punkt przedszkolny – zajęcia są prowadzone przez cały rok szkolny, z wyjątkiem przerw ustalonych przez osobę prowadzącą;

– 6-letnie szkoły podstawowe – mogą działać jako szkoły publiczne lub niepubliczne, ale muszą posiadać uprawnienia szkoły publicznej (art. 8 Ustawy o systemie oświaty);

– 3-letnie gimnazja – mogą działać jako szkoły publiczne lub niepubliczne, ale muszą posiadać uprawnienia szkoły publicznej (art. 8 Ustawy o systemie oświaty);

– szkoły ponadgimnazjalne wszystkich typów przewidziane w Ustawie o systemie oświaty (nie muszą mieć uprawnień szkoły publicznej) (<http://www.gdansk.pl>).

Warunki uzyskania wpisu do ewidencji niepublicznych szkół i przedszkoli zostały określone w Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tj. Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 ze zm.). Osoba fizyczna lub prawna, chcąc założyć niepubliczną szkołę lub przedszkole, musi uzyskać wpis do ewidencji prowadzonej przez jednostkę samorządu terytorialnego zobowiązaną do prowadzenia odpowiedniego typu publicznych szkół i przedszkoli. Urząd miasta lub starostwo powiatowe prowadzą ewidencję wszystkich typów szkół. W odniesieniu do szkół artystycznych wpisy do ewidencji prowadzi minister do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego (<http://www.wroclaw.pl>). Osoba fizyczna lub prawna, ubiegająca się o uzyskanie wpisu do ewidencji, powinna złożyć odpowiednie zgłoszenie w organie ewidencyjnym właściwym ze względu na typ placówki, którą zamierza prowadzić i miejsce prowadzonej działalności. Uprawnienia szkoły publicznej są nadawane w drodze decyzji administracyjnej przez organ prowadzący ewidencję na wniosek osoby prowadzącej szkołę niepubliczną nieposiadającą tych uprawnień. Oznacza to, że szkoła niepubliczna może wydawać uczniom świadectwa i dyplomy państwowe. Zgodnie z artykułem 8 Ustawy o systemie oświaty szkoła podstawowa oraz gimnazjum musi mieć uprawnienia szkoły publicznej już z dniem rozpoczęcia swojej działalności, natomiast szkoła ponadgimnazjalna może funkcjonować bez uprawnień. Warunkiem nadania uprawnień szkoły publicznej jest przedstawienie pozytywnej opinii kuratora oświaty, a w przypadku szkół artystycznych – ministra właściwego do spraw kultury, a w odniesieniu do szkół medycznych – także ministra zdrowia – o spełnianiu przez szkołę warunków określonych w artykule 7 ustęp 3 Ustawy o systemie oświaty.

Wydanie opinii odbywa się w dwóch trybach:

– zgodnie z artykułem 82 ustęp 2a Ustawy o systemie oświaty z dniem rozpoczęcia działalności. Kurator oświaty wydaje wówczas opinię po dokonaniu analizy złożonego przez osobę uprawnioną wniosku wraz z załączonymi do niego dokumentami potwierdzającymi spełnianie przez szkołę kryteriów określonych w artykule 7 ustęp 3 Ustawy o systemie oświaty;

– w wypadku niepublicznych szkół już funkcjonujących, ale nieposiadających uprawnień, opinia kuratora oświaty jest wydawana po przeprowadzeniu kontroli zgodnie z artykułem 85 ustęp 3. W czasie kontroli sprawdza się, czy dana szkoła spełnia wymogi przewidziane w artykule 7 ustęp 3 Ustawy o systemie oświaty, konieczne do uzyskania uprawnień. Osoby zakładające przedszkola nie mają obowiązku ubie-

gania się o pozytywną opinię kuratora, ale podlegają jego nadzorowi (<http://www.kuratorium.gda.pl>).

Podstawą prawną do funkcjonowania edukacji niepublicznej są następujące akty prawne:

1. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (t.j. Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 z późn. zm.);

2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. z 2007 r. nr 83, poz. 562 z późn. zm.);

3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudniać nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 2009 r. nr 50, poz. 400);

4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 2002 r. nr 15, poz. 142 z późn. zm.);

5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 lutego 2002 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz.U. z 2002 r. nr 23, poz. 225 z późn. zm.);

6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2010 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych (Dz.U. z 2010 r. nr 97, poz. 624);

7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2003 r. nr 6, poz. 69 z późn. zm.);

8. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz.U. z 2007 r. nr 124, poz. 860 z późn. zm.);

9. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. z 2010 r. nr 244, poz. 1626);

10. Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego (t.j.: Dz.U. z 2000 r. nr 98, poz. 1071 z późn. zm.) (<http://www.kuratorium.wroclaw.pl>).

Niepubliczna Szkoła Podstawowa w Grodzisku doskonałym przykładem tworzenia edukacji niepublicznej

Szkoła Podstawowa w Grodzisku istnieje już przeszło 100 lat. W tym czasie wykształciła wielu uczniów. Ze względu na niż demograficzny w 2005 r. zapadła decyzja o likwidacji tej placówki. Wtedy to ambitni rodzice zdecydowali się wziąć na siebie

trud jej prowadzenia. W porozumieniu z władzami gminy Strzelce Opolskie powstała Niepubliczna Szkoła Podstawowa w Grodzisku, prowadzona przez Stowarzyszenie Rozwoju Wsi Grodzisko. Głównym celem stowarzyszenia jest prowadzenie szkoły podstawowej oraz rozwijanie przedsiębiorczości wśród lokalnej społeczności, budowanie podstaw społeczeństwa obywatelskiego i kultywowanie miejscowych tradycji. Szkoła mieści się z dala od miejskiego zgiełku, a nauka jest prowadzona w atmosferze przyjaznej uczniom, pod okiem wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej. Potwierdzeniem naszej aktywności jest zrealizowanie kilku projektów unijnych, organizacja festynów, kiermaszy i imprez środowiskowych, a obecnie wybudowanie sali gimnastycznej za ponad 2,5 mln zł. W szkole w sześciu oddziałach uczy się co roku średnio 47 uczniów, co pozwala na indywidualizację pracy w każdym uczniem (<http://nspgrodzisko.wodip.opole.pl>).

Polityka likwidacyjna edukacji publicznej a rozwój edukacji niepublicznej

Szkoła na wsi jest najważniejszą instytucją integrującą nie tylko rodziców i uczniów, ale i całą społeczność lokalną. Nadal nazywana jest „sercem wsi”, a jej likwidacja budzi wiele emocji i powoduje mobilizację społeczności do działań ratowniczych. Czasem ograniczają się one do protestów i strajków, a niekiedy skutkują decyzją o przejęciu odpowiedzialności za dalsze istnienie i funkcjonowanie szkoły (Tołwińska-Królikowska, 2015, s. 15).

W dobie niżu demograficznego oraz braku stosownego do potrzeb finansowania szkolnictwa przez władze centralne, samorządy terytorialne, szukając oszczędności budżetowych, bardzo często decydują się na reorganizację lokalnej sieci szkół publicznych poprzez ich likwidację.

Szkoła lub placówka publiczna prowadzona przez jednostkę samorządu terytorialnego może zostać zlikwidowana po uzyskaniu pozytywnej opinii kuratora oświaty, co wynika z artykułu 59 ustęp 2 ustawy. Organ prowadzący szkołę publiczną, który zamierza ją zlikwidować, co najmniej na 6 miesięcy przed terminem likwidacji o swoim zamiarze powiadamia kuratora oświaty (termin upływa w ostatnim dniu lutego w odniesieniu do następnego roku szkolnego). Realizacja tego obowiązku polega na przedłożeniu właściwej uchwały organu stanowiącego wraz z uzasadnieniem (tzw. uchwały intencyjnej), co wynika z artykułu 59 ustęp 1 ustawy. Organ prowadzący zobowiązany jest też do zawiadomienia rodziców uczniów (w przypadku szkół dla dorosłych – uczniów) o planach likwidacji. Niezbędne jest także złożenie zobowiązania do zapewnienia uczniom możliwości kontynuowania nauki w innej szkole publicznej tego samego typu, a także odpowiednio o tym samym lub zbliżonym profilu kształcenia ogólnozawodowego albo kształcącej w tym samym lub zbliżonym zawodzie (<http://www.kuratorium.opole.pl>).

Obecnie prawo przewiduje możliwość przekazania stowarzyszeniom placówek oświatowych, ale tylko tych liczących nie więcej niż 70 uczniów. Z takiego rozwiązania mogą więc skorzystać głównie szkoły znajdujące się na terenach wiejskich. W in-

nych przypadkach samorząd musi najpierw przeprowadzić likwidację szkoły, aby za chwilę przyjąć kolejną uchwałę o powołaniu szkoły i powierzeniu prowadzenia jej organizacji pozarządowej. Według ekspertów istnieje duża potrzeba znowelizowania ustawy i ułatwienia przekazywania prowadzenia szkół organizacjom pozarządowym także w większych miastach. Zmiany w tym zakresie w ustawie o oświacie napotykają jednak na opór Związku Nauczycielstwa Polskiego. Przekazanie szkoły stowarzyszeniu pozwala na dalsze utrzymanie placówki, a także może stworzyć szansę na rozszerzenie oferty edukacyjnej i kulturalnej skierowanej nie tylko do dzieci, ale i do całej społeczności lokalnej. Trzeba zaznaczyć, że przekazanie prowadzenia szkoły stowarzyszeniu wiąże się ze zmianą zasady pracy nauczycieli, co budzi oczywiste obawy środowiska nauczycielskiego. Pracujących w takich szkołach pedagogów nie obejmuje już Karta nauczyciela a kodeks pracy. Jednak z wypowiedzi wielu nauczycieli i ekspertów wynika, że zarobki kadr w szkołach prowadzonych przez stowarzyszenie kształtują się na podobnym poziomie co płace nauczycielskie w szkołach samorządowych, a co ważniejsze utrzymane zostały ich miejsca pracy.

W Polsce doświadczenia szkół niepublicznych, ich innowacyjne rozwiązania, pomagają wprowadzać zmiany w oświacie publicznej. Szkoły niepubliczne powstały po to, żeby zaspokajać wszystkie potrzeby rodziców i dzieci, których nie mogły zrealizować szkoły publiczne. Oferowały taki sposób kształcenia i opieki, który uzupełniał główne braki szkół państwowych (Zbróg, 2010, s. 152–153).

Finansowanie edukacji niepublicznej

Ustawa o systemie oświaty w wielu przypadkach otrzymanie dotacji uzależnia od tego, czy osoba prowadząca poda organowi właściwemu do udzielania dotacji planowaną liczbę uczniów nie później niż do 30 września roku poprzedzającego rok udzielania dotacji. Szkoły niepubliczne obejmują szkoły społeczne, szkoły związków wyznaniowych oraz szkoły prywatne. Szkoły niepubliczne mogą posiadać autorskie programy nauczania. Mogą być one finansowane z chętnego wnoszonego przez rodziców uczniów. Szkoły niepubliczne mogą także otrzymywać środki finansowe z innych źródeł, np. od prywatnych przedsiębiorstw bądź fundacji. Szkoły niepubliczne w Polsce posiadające uprawnienia szkół publicznych mają prawo do subwencji oświatowej przyznawanej na każdego ucznia, której wysokość równa jest 100% średniego kosztu edukacji ucznia w szkole publicznej. Szkoły niepubliczne mają prawo wydawać świadectwa uznawane przez szkoły publiczne i uczelnie wyższe. Różnią się od szkół publicznych zindywidualizowanymi programami nauczania. Dotacja dla niepublicznej szkoły/placówki przysługuje na każdego ucznia i obliczana jest na podstawie informacji miesięcznej o aktualnej liczbie uczniów, sporządzanej według stanu na pierwszy roboczy dzień miesiąca, a w przypadku szkół ponadgimnazjalnych o uprawnieniach szkół publicznych, w których nie jest realizowany obowiązek nauki, obliczana jest również na podstawie informacji o frekwencji, która potwierdza liczbę uczniów biorących udział w co najmniej 50% obowiązkowych zajęć edukacyjnych

w miesiącu poprzednim. Informacja miesięczna oraz informacja o frekwencji składane są przez podmioty dotowane w terminie do 7 dnia każdego miesiąca. Zgodnie z artykułem 80 ustęp 3d i 90 ustęp 3d Ustawy o systemie oświaty dotacje dla szkół i placówek publicznych i niepublicznych przeznaczone są na dofinansowanie realizacji zadań szkoły lub placówki w zakresie kształcenia, wychowania i opieki, w tym profilaktyki społecznej. Dotacje mogą być wykorzystywane wyłącznie na pokrycie wydatków bieżących szkoły i placówki. Otrzymałą dotację organ prowadzący szkołę winien rozliczyć (<http://www.gdansk.pl>).

Podstawą obliczenia wysokości dotacji przewidzianych w artykule 90 ustęp 2a Ustawy o systemie oświaty z budżetu jednostki samorządu terytorialnego dla szkół niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych, w których realizowany jest obowiązek szkolny lub obowiązek nauki, winny być wielkości ujęte w przekazywanej przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania „metryczce części oświatowej subwencji ogólnej”. Ustęp 8 algorytmu jest adresowany przede wszystkim do organów dokonujących podziału części oświatowej subwencji ogólnej, a nie do jednostki samorządu terytorialnego. Zatem jednostka samorządu terytorialnego nie jest zobowiązana do dodatkowego zwiększenia liczebności wykazanej w metryczce oświatowej. Odrębną kwestią jest okoliczność, że artykuł 90 ustęp 2a Ustawy o systemie oświaty normuje minimalną wysokość dotacji, więc jednostka samorządu terytorialnego może określić ją w wysokości wyższej, niż wynikająca z metryczki. Podział globalnej kwoty części oświatowej subwencji ogólnej dokonywany jest przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, na podstawie artykułu 28 ustęp 5 Ustawy o dochodach jednostek samorządu terytorialnego, po odliczeniu rezerwy części oświatowej, biorąc pod uwagę zakres realizowanych przez te jednostki zadań oświatowych, z wyłączeniem zadań związanych z dowozem uczniów oraz z prowadzeniem przedszkoli ogólnodostępnych i oddziałów ogólnodostępnych w przedszkolach z oddziałami integracyjnymi oraz zadań związanych z prowadzeniem innych form wychowania przedszkolnego – w sposób określony na podstawie ustępu 6. Do podziału części oświatowej subwencji ogólnej przyjmuje się dane zgromadzone w bazie danych systemu informacji oświatowej, o którym mowa w Ustawie z dnia 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej¹.

Pozabudżetowe źródła finansowania szkoły niepublicznej to głównie opłaty wnoszone przez rodziców. Działalność szkoły finansowana jest z opłat rodziców (jednorazowej opłaty tzw. wpisowego, opłaty miesięcznej tzw. chesnego oraz opłat za zajęcia dodatkowe). Rodzice zapisujący dziecko do szkoły wnoszą wpisowe w wysokości ustalonej przez organ prowadzący. Opłata wpisowa obejmuje zryczałtowane koszty przygotowania stanowiska pracy ucznia. Wpisowe płatne jest w terminie do 7 dni po podpisaniu umowy rodziców ze szkołą. Wpisowe nie podlega zwrotowi, niezależnie od przyczyn rozwiązania umowy. Szkoła zawiera umowę z rodzicami na czas okre-

¹ Opinia prawna radcy prawnego Macieja Mekińskiego z Uniwersytetu Warszawskiego, w posiadaniu autora.

ślony, jednego roku szkolnego. Za rok szkolny uznaje się okres pomiędzy 1 września jednego roku a 31 sierpnia roku następnego. Umowa ta ulega automatycznemu przedłużeniu na następny rok szkolny, jeśli rodzice nie wypowiedzą jej najpóźniej do 30 czerwca roku szkolnego obowiązywania umowy. Umowa może być rozwiązana przez rodziców z zachowaniem 3-miesięcznego okresu wypowiedzenia, ze skutkiem na koniec miesiąca, z tym że w przypadku wypowiedzenia złożonego w okresie od 28 lutego do 31 maja danego roku szkolnego niniejsza umowa wygasa z dniem 31 sierpnia tego samego roku.

Najczęściej wykorzystywane źródła dodatkowych dochodów na działalność szkoły to:

- dochody z wynajmu i dzierżawy pomieszczeń i sprzętu,
- odsetki od środków na rachunku bankowym,
- prowizje z tytułu ubezpieczenia uczniów i majątku szkoły,
- wpłaty z usługi ksero, korzystanie z internetu,
- opłaty za organizację i obsługę imprez sportowych, rekreacyjnych, kwesty,
- nagrody i wyróżnienia za udział w konkursach, projektach,
- odpłatne usługi świadczone w szkole,
- opłaty za żywienie w świetlicy,
- darowizny osób fizycznych i prawnych,
- spadki (<http://www.familijny.pl>).

System zarządzania placówką niepubliczną

Dokonujące się przemiany ideowe i społeczno-gospodarcze, niezwykle tempo postępu naukowo-technicznego zmuszają do głębszego poznania oczekiwań i potrzeb uczniów, ich rodziców, czy też środowisk, z którymi szkoła powinna współpracować. Motywuje to do poszukiwania jak najlepszych rozwiązań, stanowi inspirację i wyzwanie do realizacji idei szkoły przyjaznej, lecz wymagającej, rozbudzającej wśród uczniów ciekawość świata, przygotowującej do podejmowania wyzwań współczesnej cywilizacji, współtworzącej podstawy społeczeństwa obywatelskiego. Przemiany dokonujące się w polskiej oświacie często stawiają menedżerów oświaty wobec konieczności weryfikacji dotychczasowych sposobów kierowania szkołami/placówkami i poszukiwania nowych rozwiązań. Innowacyjne podejście do zarządzania wymaga bowiem ciągłej próby odpowiedzi na pytanie: jakie czynniki spowodują, by szkoła czy przedszkole lepiej reagowały na zmieniające się potrzeby edukacyjne i skuteczniej wykorzystywały potencjał nauczycieli, uczniów i rodziców. Od innowacyjnego menedżera oczekuje się także, by swoje otoczenie postrzegał nie jako trwałą i harmonijną strukturę, do której przystosowuje organizację, którą kieruje, lecz jako rzeczywistość plastyczną, dającą się modelować. Tradycja niepublicznych placówek oświatowych w Polsce jest niespełna dwudziestoletnia. Przemiany 1989 r. umożliwiły rozpoczęcie reformy systemu edukacji i wprowadzenie zmian. Polska oświata niepubliczna cały czas ewoluuje i można powiedzieć, że jesteśmy świadkami tego rozwoju. W placówkach niepublicznych po-

ziom edukacji jest coraz wyższy, przez co wymienione szkoły stają się coraz bardziej konkurencyjne. Zachodzące zmiany powodują, że szkoła jako organizacja musi stać się placówką nowoczesną, co w praktyce oznacza innowacyjną, bowiem z wielu stron pojawiają się naciski do wprowadzania nowych rozwiązań we wszystkich sferach jej działalności: dydaktyce, przygotowaniu nauczycieli, oczekiwaniach rodziców, marketingu itp. Aby dostosować się do zmian zewnętrznych, szkoła musi wprowadzać różne zmiany i innowacje, naruszając kanony dydaktyki klasycznej, ale naruszając też organizację szkoły (Grzybowska-Brzezińska, Żuchowski, Michalak, 2009, s. 60–72).

Edukacja postrzegana jako usługa jest zjawiskiem nowym i trudno oceniać ją jako typowy produkt. Większość szkół poprzez swoją nazwę, czyli: nadanie patrona, numeru i umiejscowienia jest łatwo identyfikowana przez uczniów. Placówki zaczynają oferować zróżnicowane oferty edukacyjne dla ucznia, aby stać się tą najlepszą i najbardziej pożądaną szkołą czy przedszkolem.

Biznesem i edukacją nie da się zarządzać w ten sam sposób. Inne są kryteria skuteczności, oczekiwania co do zwrotu zainwestowanego kapitału i kto inny jest klientem systemu oświaty, a kto inny firm. Biznes zatrudnia jednak absolwentów szkół – produkt edukacji; pracownicy zaś to rodzice uczniów i podatnicy. Związki pomiędzy biznesem i oświatą powinny być zatem na tyle silne, by oba sektory były zadowolone. Edukacja, począwszy od ministerstwa, a na szkole skończywszy, może czerpać pewne wzory z biznesu. Innowacyjność jest jednym z takich zagadnień (Fazlagić, 2003, s. 90).

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

FAZLAGIĆ J.A. (2003), *Marketingowe zarządzanie szkołą*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

GRZYBOWSKA-BRZEZIŃSKA M., ŻUCHOWSKI I., MICHALAK J. (2009), *Zarządzanie w placówce oświatowej*, Ostrołęka: Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Społeczna.

KOTLER Ph., ARMSTRONG G., SAUNDERS J., WONG V. (2002), *Marketing: podręcznik europejski*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

TOŁOWIŃSKA-KRÓLIKOWSKA E. (2015), *Mała szkoła – problem czy szansa*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Artykuły w czasopiśmie i ustawy w dziennikach ustaw

ANTCZAK B. (2002), *Marketing placówki oświatowej – teoria i praktyka*, „Nowa Edukacja Zawodowa” nr 1, s. 13–14.

DACKO Z. (2001), *Public relations w zarządzaniu oświatą*, „Dyrektor Szkoły” nr 9, s. 3–9.

ZBRÓG Z. (2010), *Dynamika rozwoju niepublicznych szkół podstawowych*, „Forum Oświatowe” nr 2, s. 143–159.

Źródła internetowe

<http://nspgrodzisko.wodip.opole.pl> (dostęp: 01.03.2016).

<http://www.familijny.pl/> (dostęp: 04.03.2016).

<http://www.gdansk.pl> (dostęp: 21.02.2016).

<http://www.kuratorium.gda.pl> (dostęp: 27.02.2016).

<http://www.kuratorium.opole.pl> (dostęp: 26.03.2016).
<http://www.kuratorium.wroclaw.pl> (dostęp: 01.03.2016).
<http://www.wroclaw.pl> (dostęp: 04.03.2016).

Łukasz Dziarmaga, magister
Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu,
Niepubliczna Szkoła Podstawowa w Grodzisku
e-mail: lukasz.dziarmaga@gmail.com

Część IV

Edukacja

– nowoczesna edukacja
w tradycyjnej szkole

AGNIESZKA KULIG

„Jutro obudzisz się w świecie bez internetu...” – doświadczenia własne studentów i gimnazjalistów a wybrane aspekty edukacji medialnej

„TOMORROW YOU WILL WAKE UP IN A WORLD WITHOUT THE INTERNET...”
– OWN EXPERIENCE OF STUDENTS AND JUNIOR HIGH SCHOOL PUPILS
AND SELECTED ASPECTS OF MEDIA EDUCATION

Summary

The article focuses on the attempt to describe young people's attitude to the Internet and tools facilitating communication, gathering information and ensuring access to entertainment (desktop, laptop, smartphone). Conclusions drawn from the collected material (written papers by junior high school pupils on the future without modern technology – the qualitative survey) have been collated with papers written by students of the third year of the Polish Philology who shared their own reflections upon „the experiment” conducted under my supervision – a 24-hour disconnection from the Internet and mobile devices. The opinions obtained both from „digital natives”, as well as those belonging to the generation of „digital immigrants” allowed formulation of some important observations, demonstrating the need to change the shape of the school and university media education. Especially carefully researched was the issue of hygienic use of the media, as well as maintaining sound balance between being „online” and „offline”.

Keywords: media, education, experiment, the Polish language, addiction

Jak ryby w medialnym stawie

Telefony komórkowe, tablety czy laptopy stanowią dla młodych ludzi niezwykle ważne, wręcz obowiązkowe akcesorium, a świat bez internetu wydaje się im podobny do poligonu doświadczalnego i obozu przetrwania w jednym. Kwestia nadmiernego przywiązania do różnorodnych mediów, nieustającego podążania za sygnałem wi-fi oraz niemożności zachowania równowagi między byciem „tu i teraz” a całodobową obecnością w sieci jest na tyle istotna, że bywa coraz częściej poddawana naukowej refleksji, staje się także przedmiotem popularnonaukowych analiz.

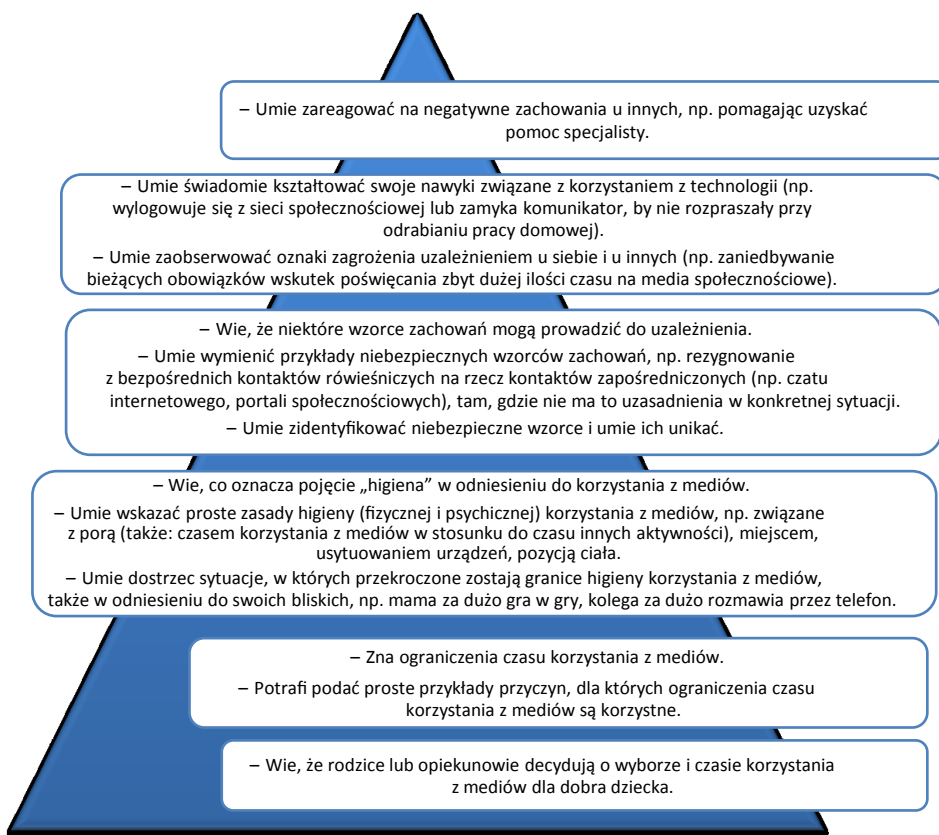
Niezwykle trafnie skalę uzależnienia od mediów charakteryzuje Tomasz Szlendak, mówiąc, iż: „wyjście z domu bez smartfona jest dla 30-latką jak wyjście bez ręki. Dla

20-latka jest jak wyjście bez głowy, a dla gimnazjalisty jest jak wyjście bez siebie” (Podgórska, 2014, s. 6). Stworzona przez badacza metafora połączenia z urządzeniami przenośnymi, przemawia do wyobraźni przede wszystkim poprzez zastosowanie gradacji („bez ręki” – „bez głowy” – „bez siebie”), obrazującej różne wymiary relacji człowiek–technologia. Wypowiedź nasuwa również wniosek, że im młodszy użytkownik mediów, tym bardziej związek z nowymi technologiami przybiera na sile. I nie chodzi tu jedynie o płaszczyznę fizyczną, czyli nieustanne korzystanie ze smartfonów, ale o psychiczny aspekt zagadnienia – wewnętrzny przymus napędzający tego typu zachowania.

O cyfrowym uzależnieniu i braku higieny korzystania z elektronicznych narzędzi wspomina także Susan Maushart, amerykańska dziennikarka i matka trójki nastolatków, w taki sposób charakteryzująca współczesną młodzież: „Osiągnąwszy wiek lat czternastu, piętnastu i osiemnastu moje dwie córki i syn nie używają mediów. Oni je zamieszkują. Dokładnie tak jak ryby zamieszkują staw. Z wdziękiem. Bez emocji. I z kompletnym brakiem świadomości czy ciekawości tego, jak się tam znaleźli” (Maushart, 2014, s. 7).

W kontekście rozważań o higienie mediów bardzo znaczące jest ostatnie zdanie, bowiem zwiększanie medialnej świadomości w tym zakresie powinno być nie tylko zadaniem rodziców i szkoły (realizowanym np. na języku polskim, który to przedmiot – ze względu szeroki zakres tematyczny – stanowi dogodny pole do rozwijania umiejętności mądrego, etycznego i twórczego funkcjonowania w wirtualnej rzeczywistości), ale być przede wszystkim rozwijane przez młodych ludzi we własnym zakresie, aby mogli wejść oni w dorosłe życie wyposażeni w odpowiednie umiejętności. Nieuniknionym będzie przecież fakt opuszczenia przez młodzież bezpiecznego „stawu” pełnego mediów, służących głównie rozrywce czy komunikacji, i przeniesienie się – z biegiem lat i wraz ze zgromadzonym doświadczeniem – do obszerniejszego „akwenu”, wymagającego innych cyfrowych kompetencji. Przydatne mogą okazać się wtedy takie zdolności, jak: redagowanie i wysyłanie służbowych e-maili, przeprowadzanie wideokonferencji, obsługiwanie płatności elektronicznej czy prowadzenie profilu swojej działalności w mediach społecznościowych.

Jak więc można pogodzić życie „online” i „offline”? W jaki sposób przedłożyć używanie mediów nad bycie (z)użytych przez nowoczesne technologie? Jak nauczyć się zachowywać równowagę pomiędzy pracą i szkołą a życiem prywatnym? Podczas odpowiadania na te pytania można z powodzeniem kierować się wskazówkami zawartymi w *Katalogu kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych* Fundacji Nowoczesnej Polski, który zawiera kompendium wiedzy na temat tego, jakie cyfrowe umiejętności powinny zostać opanowane przez osoby w danym wieku. Zapisy związane z uzależnieniami i higieną korzystania z mediów, przypisane do poszczególnych etapów edukacji, prezentuje rycina 1.



Rycina 1. Zdobywanie cyfrowych umiejętności a kolejne etapy edukacji (licząc od dołu):

1. Wychowanie przedszkolne (4–6 lat);
2. Szkoła podstawowa, klasy 1–3 (7–10 lat);
3. Szkoła podstawowa, klasy 4–6 (10–12 lat);
4. Gimnazjum (13–15 lat);
5. Szkoła ponadgimnazjalna (16–18 lat);
6. Studenci

W przywoływanej części wykazu dużo miejsca poświęcono uwrażliwieniu odbiorców na fakt, że wprowadzanie elementów higieny korzystania z mediów jest istotne już na poziomie przedszkola, a w latach późniejszych zakres doskonalonych kompetencji jedynie się poszerza (katalog cechuje akumulatywność zapisów). Podjęto w nim również temat dysproporcji między wykonywaniem „analogowych” i „cyfrowych” czynności oraz zdolności identyfikacji niebezpiecznych wzorców zachowań, które mogą prowadzić do uzależnień oraz przytoczono przykłady strategii profilaktycznych, objawiających się np. odejściem od ekranu urządzenia na czas nauki, zniwelowaniu internetowych rozpraszaczy.

W tym miejscu warto odnieść się do dalszego ciągu społeczno-obyczajowej diagnozy T. Szlendaka, który rozważa konsekwencje hipotetycznego zdarzenia: co stałoby się, „gdyby na dwa tygodnie wyłączyć prąd. Niektórzy twierdzą, że szybko powró-

cilibyśmy do swoich pierwotnych instynktów. Nigdy w życiu! Żyjemy w środowisku tak silnie przekształconym technologicznie przez człowieka, że o żadnym powrocie nie może być mowy. Ludzie by się kompletnie zagubili. Dla człowieka wychowanego w świecie, w którym podstawowe narzędzie do komunikacji nosi się w kieszeni, powrót do świata sygnałów przesyłanych za pomocą ogniska i dymu z góry na górę jest niemożliwy” (Podgórska, 2014, s. 6).

Celem badania autorki niniejszego artykułu było sprawdzenie prawdziwości tej tezy, czyli poziomu umiejętności radzenia sobie bez nowoczesnych technologii i świadomości niebezpieczeństw, które może przynieść ich nadużywanie, w obrębie dwóch grup: gimnazjalistów – „cyfrowych tubylców”, jak i studentek III roku filologii polskiej, czyli osób należących już raczej do pokolenia „cyfrowych imigrantów”. Uczniowie mieli zastanowić się nad tym, jak wyglądałby ich świat bez dostępu do sieci, a następnie stworzyć wypowiedź pisemną inspirowaną własnymi przemyśleniami, studentki zaś miały doświadczyć nieobecności mediów osobiście, w ramach uczelnianego eksperymentu. Uzyskane wnioski przybrały formę scenariusza zajęć akademickich, który – po niewielkich modyfikacjach – mógłby zaistnieć na lekcji języka polskiego w gimnazjum czy szkole ponadgimnazjalnej.

Cyfrowy detoks a dydaktyka akademicka

Wprowadzenie pojęcia higieny korzystania z mediów i przełożenie nowych wzorców zachowań na grunt codziennej praktyki zaprojektowano jako szereg powiązanych ze sobą działań. Faza wstępna eksperymentu zakładała przeczytanie wywiadu z Mirosławem Filiciakiem. W kontekście badania szczególnie inspirujący wydał się poniższy fragment tekstu, w którym, oprócz opisu innowacyjnego ćwiczenia, znalazło się miejsce na charakterystykę rzeczywistości zmienionej przez technologie:

„– Co by się stało, gdyby dziś w nocy ktoś wyłączył magiczny przycisk i internet by zniknął?

– Byłby kłopot. Trudno sobie wyobrazić, jak wszystko by się wtedy skomplikowało. Nie zdajemy sobie sprawy, jak bardzo jesteśmy uzależnieni od technologii. Istnienie telefonów komórkowych czy internetu jest dla nas tak oczywiste, jak to, że jest prąd w gniazdku i woda w kranie. Na zajęciach, które prowadzę z Mateuszem Halawą, prosimy czasem studentów, by przez 4 godziny nie korzystali z żadnych urządzeń. Niesamowite historie, np. studentka, która codziennie dojeżdżała na studia kolejką i pierwszy raz nie mogła wziąć ze sobą iPoda z muzyką, zorientowała się, że na Dworcu Centralnym śmierdzi. Wcześniej tego nie czuła. Gdy robiliśmy badanie «Młodzi i media», jedna z licealistek twierdziła, że wysyła dziennie dwa esemesy i do niczego innego telefon nie jest jej potrzebny. Więc w ramach eksperymentu miała zabrać ze sobą na cały dzień notatnik, sięgać po niego w tych momentach, kiedy sięga po komórkę, i zapisywać to, co przekazałaby za pośrednictwem telefonu. O 8 rano miała już cztery strony notatek, bo najpierw zobaczyła coś ciekawego i chciała wysłać esemes do chłopaka, potem chciała zrobić zdjęcie, potem zobaczyła coś śmiesznego... Nie twierdzę jednak, że gdyby internet zniknął, to mielibyśmy więcej czasu dla siebie, trzymalibyśmy się za ręce, pili kawę i rozmawiali «tak naprawdę». To jest jeden z dominujących mitów na temat mediów” (Dobrowolska, 2014).

Lektura artykułu miała stać się impulsem do odłączenia się na dowolny czas (nie krótszy niż kilka godzin i nie dłuższy niż doba) od wybranego urządzenia (kompu-

tera, tabletu, smartfona z dostępem do internetu itp.) lub od wszystkich dostępnych badanych sprzętów elektronicznych. Osoby biorące udział w eksperymencie zostały poproszone o zanotowanie refleksji po jego zakończeniu oraz zaznaczenie, jak długo trwał ich cyfrowy detoks, a także z obsługi jakich urządzeń zrezygnowały. W uporządkowaniu przemyśleń pomocne okazały się pytania: „Czy odcięcie się od technologii było łatwe, czy sprawiło mi trudność?”; „W jakich sytuacjach dotkliwie odczuwałam brak danego urządzenia, dostępu do internetu?”; „Czy powtórzyłabym taki eksperyment w przyszłości? Dlaczego tak, dlaczego nie?”.

Przebieg eksperymentu w wykonaniu studentek został przedstawiony w różnorodny sposób: syntetycznej rozprawki, odpowiedzi na trzy główne pytania, komentarza do tekstu lub zbioru krótkich scenek, które z niemal reporterską dokładnością relacjonowały wydarzenia z dnia „analogowego” człowieka. Średni czas realizacji zadania wyniósł 24 godziny, niektóre z uczestniczek zdecydowały się zrezygnować z obsługi urządzeń na kilka dni z przerwami, zaś najkrótszy czas odcięcia od mediów elektronicznych wyniósł 6 godzin. Na pytanie „Czy powtórzyłabym taki eksperyment w przyszłości? Dlaczego tak, dlaczego nie?” wszystkie badane odpowiedziały twierdząco, co stanowi argument przemawiający za słusnością czasowego „cyfrowego detoksu”. Ćwiczenie przeprowadzono w okolicach Świąt Bożego Narodzenia, ale pomimo specyfiki tego okresu (mniej pracy i nauki, liczne spotkania ze znajomymi, powroty do domów rodzinnych), przyszłe polonistki w swoich rozważaniach doszły do kilku wspólnych wniosków:

- bliscy oczekują ciągłej łączności i szybkiej odpowiedzi zwrotnej,
- bezpośredni kontakt z innymi (pielęgnowanie relacji) stanowi czynnik łagodzący, niwelując dyskomfort związany z nieobecnością mediów,
- internet oraz urządzenia mobilne służą przede wszystkim do szybkiej komunikacji ze znajomymi i do zdobywania informacji z życia uczelni,
- nieużywanie telefonu komórkowego trudniejszym doświadczeniem niż brak dostępu do komputera,
- nuda sprzyja sięgnięciu po smartfona,
- konieczna inna organizacja pracy,
- łatwiej zrezygnować z nowoczesnych technologii, gdy nie mamy poważniejszych zobowiązań, które wiążą się z korzystaniem z sieci,
- świadome i kontrolowane odłączenie od technologii jest łatwiejsze niż nagłe zerwanie łączności internetowej,
- FOMO (*Fear OF Missing Out*) – lęk przed przeoczeniem istotnej informacji,
- potrzeba kastomizacji źródeł wiedzy.

Wielokrotnie w wypowiedziach uczestniczek pojawiały się komentarze nie tyle na temat własnego uzależnienia od nowoczesnych technologii, ale przywiązania innych osób do kontaktu zapośredniczonego przez media: „po około 6 godzinach bez telefonu postanowiłam go włączyć. Otrzymałam spam wiadomości, głównie na fejsbuku oraz kilka nieodebranych połączeń od mamy i chłopaka”. Niezapowiedziany udział w eksperymencie, pomimo ograniczonego czasu jego trwania, zaowocował niepoko-

jem osób z otoczenia studentek – „zaskoczeniem było to, że gdy przez 24 godziny nie odpowiedziałam na wiadomość, pojawiły się inne z zapytaniem, czy u mnie wszystko w porządku. Taki obrót spraw nieco mnie przeraził, ponieważ uświadomił mi, jak bardzo jestem przywiązana do komunikacji mobilnej oraz jak bardzo inni ludzie są od niej uzależnieni. Zaniepokoił mnie również fakt, że odpowiedź jest oczekiwana niemal natychmiast. Zdałam sobie sprawę, że jest to forma skrępowania, kiedy mamy być przywiązani do internetu i reagować błyskawicznie”.

Respondentki wskazały także na fakt, że bezpośrednio obcowanie z rodziną i przyjaciółmi, koncentrując się na pielęgnowaniu relacji, w niektórych przypadkach niewelowało dyskomfort związany z brakiem mediów („chciałam się nacieszyć bliskimi i zapomniałam o komórce, Facebooku i innych używanych przeze mnie na co dzień technologiach”).

Eksperyment pozwolił także na określenie roli, jaką internet, a szczególnie platformy o społecznościowym charakterze, pełnią wśród osób w wieku szkoły wyższej. Okazało się, że aplikacje przeznaczone do komunikacji są jedną z najważniejszych przyczyn warunkujących sięganie po smartfona i korzystanie z zasobów sieci. Świadczą o tym takie wypowiedzi, jak: „Czasem bardzo chciałam sięgnąć do portali społecznościowych, by zobaczyć, co słyszą u moich znajomych, poczytać informacje, czy zwyczajnie znaleźć coś inspirującego”; „przyszła mi do głowy myśl, aby zupełnie zrezygnować z portali społecznościowych poprzez usunięcie konta. Jednak wówczas zorientowałam się, że funkcjonowanie w przestrzeni uczelnianej, komunikacja z innymi grupami, w których działam, a nawet utrzymywanie relacji przyjacielskich stanie się bardzo trudne, a wręcz niemożliwe”.

Dodatkowo pojawiły się głosy mówiące o tym, że wysyłanie komunikatów tekstowych jest nierzadko bardziej preferowaną formą porozumiewania się niż tradycyjna rozmowa („brakowało mi kontaktu ze znajomymi, jednak przez telefon to już nie to samo”). Studentki zwróciły uwagę także na to, że nieużywanie telefonu stanowiło większe wyzwanie niż pozbawienie się dostępu do komputera stacjonarnego czy laptopa. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy upatrywać w niewielkim rozmiarze i poręczności najnowszych modeli telefonów komórkowych, wyposażonych w wiele różnorodnych funkcji – swoistego atrybutu nowoczesnego człowieka. Tezę tę potwierdza fragment wypowiedzi jednej ze studentek, w której można odnaleźć echa doświadczeń osób biorących udział w eksperymencie Filiciaka i Haławy: „Sięgając do kieszeni płaszcza, nie wyczuwałam telefonu i było to dziwne uczucie. Okazało się, że smartfona używałam bardzo często i służył mi za: zegarek, terminarz, telefon, laptop (internet), czytnik ebooków, aparat, urządzenie do pomiaru aktywności fizycznej (endomondo). Nagle zostałam tego wszystkiego pozbawiona. Nie mogłam zrobić zdjęcia rzeczy, która mnie zafascynowała, z nikim nie mogłam się skontaktować, nie wiedziałam, czy przebiegłam już te 5 kilometrów, czy jeszcze nie? [...] Tego dnia postanowiłam, że mój laptop wróci do łask (odkąd miałam smartfona, to komputera używałam wyłącznie do pisanie). Na chwilę było jak dawniej, ale nie mogłam przecież zabrać laptopa w torebce na uczelnię czy do sklepu”.

Czynnikiem sprzyjającym sięgnięciu po smartfona miała być przede wszystkim nuda. Wśród słów określających powody tak częstego korzystania z urządzenia przenośnego znalazły się takie określenia, jak: „odruchowe sięgnięcie po telefon”; „bezmysłnie zajrzeć na fejsbuka”; „to stało się już nawykiem, odruchem, nie zwracamy na to uwagi”.

Uczestniczki eksperymentu podzieliły się również obserwacją związaną z koniecznością zmiany organizacji swojej pracy. Zauważyły, że dzięki komputerowi czynności, np. tworzenie miesięcznego planu pracy nauczyciela, redagowania pracy rocznej z użyciem pliku otwartego w przeglądarce, sprawdzanie stanu konta bankowego czy kulinarnego przepisu, wykonuje się szybciej i sprawniej. W momencie, gdy były pozbawione dostępu do tego medium, wiele aktywności musiało być wykonanych ręcznie lub za pośrednictwem tradycyjnych form przekazu. Wymuszało to również wcześniejsze zaplanowanie całego dnia.

Obserwacje te pozwoliły na wysnucie dwóch innych wniosków: łatwiej zrezygnować z nowoczesnych technologii, gdy brakuje poważniejszych „sieciovych” zobowiązań oraz to, iż w sytuacji świadomego odłączenia się od mediów negatywne emocje z tym związane są mniejsze niż w sytuacji nagłego braku połączenia z internetem.

W notatkach z eksperymentu widoczne były również przykłady świadczące o przypadłości charakterystycznej dla współczesnych. Lęk przed przeoczeniem istotnej informacji (FOMO), wewnętrzny przymus ciągłego bycia *online* i obserwowania poczynąń znajomych staje się coraz częściej cechą, którą można przypisać ludziom z ery technologicznej: przebodźcowanym, zobowiązanym do natychmiastowego reagowania na zalew słowno-wizualnych komunikatów. Uczestniczka opisała to w ten sposób: „Cały czas wydawało mi się, że ktoś napisze do mnie o czymś ważnym i nie będę mogła odczytać wiadomości na czas”. Inna zauważyła, że „czułam się, jakby ktoś zabrał mi duży ciężar. Niemyślenie o tym, czy ktoś wysłał już jakiegoś maila albo co się dzieje na Facebooku było przyjemnością”.

Studenckie rozważania odnosiły się ponadto do obszaru pozyskiwania informacji. Stworzone wypowiedzi wpisywały się w szerszą tendencję obecną wśród przedstawicieli nowej generacji – młodzi ludzie chętnie przystosowują różne sfery życia – także wirtualnego – do własnych potrzeb i preferencji. Zjawisko to nosi nazwę kastomizacji. Dan Tapscott zalicza ją nawet w poczet ośmiu cech definiujących pokolenie sieci:

„Niemal obowiązkowa jest możliwość personalizacji przestrzeni w internecie, o czym świadczą popularność takich serwisów, jak MySpace czy Facebook. Pokolenie sieci dopasowuje do swoich potrzeb również media. Dwie trzecie osób wcześniej przyjmujących nowe technologie przyznaje, że ogląda ulubione programy telewizyjne wtedy, kiedy chce je oglądać, a nie w godzinach ich transmisji. [...] W branży ciągle będzie obowiązywać ramówka, ale decyzja o tym, kiedy i gdzie ogląda się program, będzie należeć do widzów” (Tapscott, 2010, s. 148).

Diagnoza poczyniona przez Tapscotta kilka lat temu dziś wydaje się w pełni aktualna. Jedna ze studentek wyraźnie upomniała się o prawo głosu w kwestii dostępu do informacji. Badana zadeklarowała, że decydowanie o źródłach czerpania wiadomości jest dla niej bardzo istotne. Stwierdziła, że „tego dnia nie mogłam śledzić na bieżąco

wydarzeń z kraju i świata w internecie, byłam zdana na radio i telewizję. Dzięki temu doszłam do wniosku, iż preferuję dostęp do informacji w sieci. Sama wybieram, co mnie interesuje, gdzie to czytam, mogę poznać opinie innych na dany temat”.

Po omówieniu z uczestniczkami wyników eksperymentu, na zajęciach wprowadzone zostało pojęcie kampanii społecznych, które w odróżnieniu od reklam komercyjnych, mających na celu promocję danego produktu, nakierowane są na zmianę sposobu myślenia czy zachowania. Te kategorie w kontekście uzależnienia od mediów i higieny korzystania ze zdobytych techniki wydają się szczególnie ważne.

Studentki zaznałomiły się również z trzema kilkuminutowymi spotami, skoncentrowanymi na istotnych kwestiach związanych z nowymi mediami. Były to: „Dzień spędzony offline” (dokumentowanie momentów zamiast ich przeżywania, zanik więzi międzyludzkich, uzależnienie od smartfonów); „Jasnowidz prawdę ci powie, a nawet konto prześwietli” (ostrzeżenie przed ujawnianiem prywatnych danych w sieci) oraz „Homo tabletis” (zwrócenie uwagi na problem nadużywania tabletów przez dzieci do lat dwóch, ukazane w konwencji programu przyrodniczego). Dopełnieniem poznanych treści była lektura wybranych esejów Zygmunta Baumana z *44 listów ze świata płynnej nowoczesności*, poświęconych pozytywnym aspektom „sieciowego odosobnienia” (*Samotność w tłumie*), atrofii umiejętności społecznych na skutek rozwoju technologicznego (*Poza siecią i w sieci*), a także silnej potrzebie autokreacji za pośrednictwem mediów społecznościowych (*Jak ptaki*). Na ich podstawie studentki w grupach stworzyły – na bazie opracowanych wcześniej scenopisów – trzydziestosekundowe spoty społeczne, zamykające zajęcia poświęcone „cyfrowemu detoksowi”. Poniżej umieszczono przykład jednego z nich.





Źródło: Kadry pochodzą z animowanego spotu społecznego, wykonanego za pośrednictwem internetowej aplikacji Powtoon na podstawie eseju Z. Bauman (Poza siecią i w sieci). Autorki: Anna Worek i Katarzyna Izdebska, studentki III filologii polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Rycina 1. Spot społeczny poświęcony „cyfrowemu detoksowi”

Rozbitkowie na bezludnej wyspie czy samotni podróżnicy wśród gwiazd – higiena korzystania z mediów na lekcji języka polskiego

Uczestniczki eksperymentu zostały poproszone także o wskazanie lektur na dowolnym poziomie edukacyjnym, na przykładzie których można poruszyć na lekcji języka polskiego temat zachowywania równowagi pomiędzy światem wirtualnym i realnym, życia „online” i „offline”. Wśród przywołanych utworów znalazły się głównie te podejmujące tematykę rozsądnego korzystania ze zdobyczy cywilizacji, promujące powrót do natury (rzecz jasna w rozsądnych granicach), chwalcące brak pośpiechu i czerpanie satysfakcji z codziennych, „analogowych” czynności. Bohaterami tekstów były najczęściej postacie, które z różnych względów (sytuacja losowa, świadomy wybór lub z powodu specyfiki dzieła, datowanego zwykle na okres przed rozwojem nowych mediów) żyją odłączone od technologii.

Poloniści mogliby zwrócić szczególną uwagę na przykłady następujących, rozpatrywanych w nowym kontekście, dzieł rekomendowanych przez studentki:

– **E. Orzeszkowa, *Nad Niemnem***: „Ta powieść od razu mi się skojarzyła z ludźmi chwalcymi brak pośpiechu, którzy czerpią satysfakcję z codziennych czynności. Oczywiście bohaterowie tej książki nie mieli do wyboru nowoczesnych technologii, jakim jest np. telefon komórkowy. Jednak sam ich kontakt z naturą, życie z nią w harmonii i oddawanie się codziennym wiejskim czynnościom, które sprawiały im radość jest bardzo sielankowe. Nigdzie się nie spieszą, wiedzą, że na wszystko przyjdzie czas. Niejeden człowiek chciałby właśnie w ten sposób «odsapnąć» na łonie natury, wyrzucić telefon, laptop i zapomnieć o natłoku spraw”.

– **D. Defoe, *Przygody Robinsona Crusoe***: „Z własnego doświadczenia pamiętam, że kiedy ma się 12 lat, to książka momentami wydaje się być nudna. Przede wszystkim jest dość długa i monotonna, bo przecież czytanie przez kolejne kilkadziesiąt stron o sadzeniu roślin, chodzeniu po wyspie i polowaniu nie należy do najciekawszych zajęć. Mimo wszystko wydaje mi się, że historia Robinsona Crusoe może zainteresować młodego czytelnika. Dla dzisiejszej młodzieży może być szokiem, że da się przeżyć bez smartfona i tabletu. Taka lektura to również świetna odskocznia do świata natury i całkowitego odcięcia od cywilizacji oraz pokazanie, że człowiek może przetrwać w trudnych warunkach. Wyobcowanie i samotność bohatera w świecie sprawia, że jest ona wciąż aktualna, mimo upływu wielu lat”.

– **S. Mrozek, *Wesele w Atomicach***: „Wybrałam to opowiadanie ze względu na ważne przesłanie, którym jest pokazanie, że rozwój techniki jest nieunikniony i nie należy się go obawiać pod jednym warunkiem – nie może on krzywdzić innych ludzi”.

– **W. Szymborska, *Chwila***: „W wierszu nie ma mowy o nowoczesnych technologiach cyfrowych, ale w pewien sposób pokazuje nam jak nasza wiedza może czasami przesłaniać piękno natury”.

Autorka niniejszego artykułu ze swej strony dodałaby do powyższego zestawienia *Małego Księcia* – tekst przeznaczony do omawiania w gimnazjum. Poleciłaby zatrzymać się na dłużej przy rozdziale dwudziestym trzecim, w którym tytułowy bohater rozmawia z Kupcem – sprzedawcą pigulek zaspokajających pragnienie, a w efekcie pozwalających zaoszczędzić 53 minuty tygodniowo. Warto zapytać uczniów, na co oni spożytkowałyby zyskany – w wyniku nietypowej transakcji – czas. Dzięki takiemu zabiegowi lektura staje się pretekstem do rozmowy o wartościach, prowokuje do myślenia o utworze w odniesieniu do współczesności.

Świat bez internetu w opinii gimnazjalistów

Opozycja „natura – technologia”, która została zarysowana w studenckich pracach, znalazła swoje odbicie również w wypowiedziach pisemnych gimnazjalistów. Polecenie do zadania dla uczniów z dwóch pierwszych i dwóch drugich klas brzmiało tak: „Wyobraź sobie, że w wyniku działania tajemniczego wirusa wszystkie urządzenia elektroniczne przestają funkcjonować. Jutro obudzisz się więc w świecie bez działających komputerów, telefonów komórkowych, tabletów itp. Opisz krótko, jak zmieniłoby się twoje życie, gdyby takie wydarzenie naprawdę miało miejsce”.

W zebranych odpowiedziach pojawiły się skrajne deklaracje, znamionujące uzależnienie od mediów: „moje życie zmieniłoby się diametralnie, szczerze mówiąc nie wyobrażam sobie takiej sytuacji”; „zanudziłbym się na śmierć”; „życie stałoby się smutne, beznadziejne, nudne i monotonne. Bardzo brakowałoby mi tych rzeczy i na

pewno nie zastąpiłabym ich np. czytaniem książek czy nauką”. Nie brakowało jednak opinii, choć znajdowały się one w zdecydowanej mniejszości, przemawiających za umiarkowaniem w korzystaniu ze zdobyczy techniki: „bez mediów da się żyć”; „nie są mi potrzebne do szczęścia”; „niewiele by się zmieniło”; „jakoś na pewno bym przeżył”. Uczniowskie rozważania sytuowały się w następujących kręgach tematycznych: „nauka”, „sport”, „przyjaciele”, „rodzina”, odwołujących się do tych aktywności, które wypełniają dobę przeciętnego nastolatka.

Odłączenie się od internetu w opinii gimnazjalistów miało przede wszystkim zaowocować znacznym przyrostem wolnego czasu. Problemатyczne jest natomiast to, w jaki sposób ową „rozszerzoną dobę” młodzi ludzie planowali zagospodarować. Korzyścią z ograniczenia chwil spędzanych przed ekranami miały być dodatkowe godziny przeznaczone na sen, odrabianie lekcji, oddawanie się hobby, a także, co najważniejsze, spędzanie czasu na łonie natury i podtrzymywanie więzi rodzinnych. Co ciekawe, tym ostatnim miały sprzyjać „analogowe” czynności (jak np. granie w gry planszowe), natomiast brak internetu, smartfona oraz dostępu do mediów społecznościowych (Twitter, Instagram) był uznawany za przeszkodę w komunikowaniu się z rówieśnikami. Wniosek nasuwa się sam – w oczach gimnazjalistów dorośli przynależą bardziej do świata „analogowego”, podczas gdy ich koledzy i koleżanki dużo lepiej funkcjonują w świecie wirtualnym. Zdaje się również, że budowanie młodzieżowych wspólnot wymaga obecności w cyberprzestrzeni.

Młodzi ludzie są często świadomi zarówno własnego, głębokiego zanurzenia w świecie mediów, jak i negatywnych wzorców zachowań, występujących u innych. Jedna z uczennic podzieliła się smutną refleksją na temat swojej rodziny zapatrzonych w ekrany: „Chciałabym, aby podczas posiłków wszyscy siedzieli przy stole i rozmawiali, a nie, aby wszyscy siedzieli w swoich pokojach i oglądali coś, ale niestety każdy nasz dzień wygląda tak samo. Siedzimy w osobnych pokojach i każdy robi coś innego”. Obserwacja ta jest zgodna z dostrzegalną u współczesnych postawą, którą Carl Honore nazywa „zamknięciem w cyfrowych komorach”, zauważając ponadto, że „nawet jeśli dzielimy tę samą przestrzeń fizyczną, gadzety potrafią nas rozdzielić” (Honore, 2008, s. 104). Nadmierne używanie nowych mediów bywa także źródłem rodzinnych niesnasek. Tak opisywał to zjawisko jeden z chłopców: „Mam nadzieję, że moje kontakty z rodziną się poprawią, ponieważ często kłócimy się o to, że za długo siedzę przed komputerem”.

Zauważono również, że opisywane przez uczniów sytuacje, związane z wypełnianiem obowiązków podczas „cyfrowego detoksu”, lokowane były zawsze w negatywnym kontekście. Dla przykładu, przymus posługiwania się encyklopedią w celach edukacyjnych czy nakaz korzystania z tradycyjnej poczty zamiast jej elektronicznej wersji, opatrywany był obowiązkowo czasownikiem „musieć”. Podobnie czytanie książek traktowane było przez gimnazjalistów jako ostateczność, sposób na nudę powstałą w wyniku braku dostępu do mediów. Wypada zastanowić się także nad tym, czy uczniowie nie przytaczali tej odpowiedzi odruchowo, poddając się społecznym oczekiwaniom, które można streścić następująco: „dobrze jest być odczytanym”.

Aby jeszcze lepiej zobrazować stosunek młodych osób do nowoczesnych technologii, warto zacytować wypowiedź, która najlepiej obrazuje nieodzowność internetu i urządzeń mobilnych w życiu gimnazjalistów oraz pełnione przez nich funkcje: „Rano, idąc do szkoły, nie słuchałabym muzyki na telefonie. W szkole odwołałoby nam informatykę. Wracając do domu też nie mogłabym słuchać muzyki. Po przyjeździe do domu nie mogłabym oglądać żadnego serialu, ani nie mogłabym pograć w gry komputerowe czy porozmawiać ze znajomymi na Facebooku. Nie mogłabym SMS-ować z koleżankami. Nie zrobiłabym albo byłoby mi bardzo trudno zrobić zadanie domowe”.

Życie „online” i „offline” okiem ekspertów

W ostatnich latach niezwykłą popularność zyskało przeprowadzanie „cyfrowego detoksu” na prywatne potrzeby. Wśród osób, które na własną rękę chciały zmierzyć się z uzależnieniem od internetu i znaleźć sposób na optymalne korzystanie z urządzeń elektronicznych znaleźli się m.in. wspomniana już Susan Maushart oraz William Powers. Wskazówki zawarte w książkach ich autorstwa (odpowiednio: *E-migranci. Pół roku bez internetu, telefonu i telewizji* oraz *Wyloguj się do życia*) mogą być cenne nie tylko dla młodzieży, dla której wyjście z domu bez smartfona kończy się olbrzymim dyskomfortem („bez ręki” – „bez głowy” – „bez siebie”), ale i dla dorosłych, chcących zaprowadzić ład w swoich relacjach z mediami.

Susan Maushart, która wraz z rodziną podjęła wyzwanie odcięcia się na okres sześciu miesięcy od internetu, stworzyła niezwykle interesujący zapis wędrówki od osoby śpiącej z telefonem pod poduszką do świadomego użytkownika nowych technologii, która obroniła doktorat z ekologii mediów. Warto zapoznać się z refleksjami dziennikarki, która podzieliła swoją opowieść pisaną z perspektywy „analogowego kronikarza” na kluczowe, wiele mówiące o całym eksperymencie, rozdziały: „Kim jesteśmy i dlaczego wcisnęliśmy przycisk pause”, „Bez prądu i pod prąd: nastają ciemności”, „Nuda dla początkujących”, „Mój iphone czy ja: zapiski cyfrowej dezerterki”, „Dźwięk jednej ręki odrabiającej lekcje”, „Zamiast Facebooka – tradycyjne przyjaźnienie”; „Jedz, baw się, śpij”; „Powrót cyfrowego tubylca”.

William Powers stworzył z kolei własny program higieny korzystania z mediów, który można czytać niejako równoległe do zapisów umieszczonych w *Katalogu kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych*. Wszystkie przywoływane rady pochodzą z rozdziału „Nie tak zajęci. Praktyczna filozofia na każdy dzień” (Powers, 2014, s. 253–268). Według autora należałoby zacząć od pozostawienia urządzeń przenośnych w domu, poza uzależniającym sygnałem wi-fi, szczególnie gdy uczestniczymy w sytuacjach społecznych. Pomocne może okazać się nawet odłączenie komputera od internetu, zmieniające go tym samym w bezprzewodowe narzędzie. Do osób na wyższym poziomie zaawansowania w walce ze szkodliwym przywiązaniem do mediów skierowany jest pomysł pozbawienia się dostępu do sieci na cały weekend (idea „internetowego szabasu”). Badacz proponuje nawet potraktowanie bliskich jako wyszu-

kiwarek cennych informacji, zamiast śledzenia wielu stron internetowych. Użyteczna może okazać się także rezygnacja ze smartfona i powrót do starszego, mniej multimedialnego, modelu telefonu. Czynnikiem mobilizującym do zmniejszenia czasu spędzanego „online” może być również ustalenie określonych godzin bez ekranów. Wszystkie wymienione działania powinny być pozytywnie wzmacniane – należy skoncentrować się na nagrodzie czy dobrych rytuałach, a nie na wymierzaniu kary za niepożądane zachowania.

Posiłkując się przykładem dziewiętnastowiecznego pisarza żyjącego przez dwa lata w odosobnieniu (H.D. Thoreau), W. Powers wspomina również o stworzeniu w każdym domu stref offline, minimalizujących wpływ cyfrowego tłumu. Będzie to możliwe dzięki wygospodarowaniu pewnego obszaru w mieszkaniu lub zorganizowaniu przestrzeni w ogrodzie na wzór posiadłości Thoreau o nazwie Walden. Istotny może okazać się również podział domu ze względu na rodzaj czynności wykonywanej przed każdym z ekranów, co pozwala być razem i osobno, w zależności od potrzeb:

„W miarę jak technologia zmierza ku przyszłości, w której jeden ekran będzie oferował wszelkiego rodzaju treści – od filmów przez telewizję po portale społecznościowe i SMS-y – mądrym krokiem może się okazać wydzielenie różnych części domu dla różnego rodzaju ekranowych doświadczeń. Wielu z nas de facto już postępuje w ten sposób. W jednym pomieszczeniu oglądamy filmy i programy telewizyjne, którymi najlepiej cieszyć się w grupach i w pewnej odległości od ekranu, a w innych, oddzielnych przestrzeniach przeżywamy cyfrowe doświadczenia blisko ekranu, dziś łączone z komputerami. Warto zdać sobie sprawę, że są to bardzo odrębne czynności, a podtrzymywanie tego rozróżnienia może się okazać użyteczne w każdym domu” (Powers, 2014, s. 264).

Ponadto W. Powers dzieli się z czytelnikami interesującą koncepcją, polegającą na spędzaniu czasu na zajęciach manualnych, traktowanych jako przeciwwaga dla cyfrowych aktywności. Takim przykładem może być pisanie listów, pozwalające dodatkowo – ze względu na obcowanie z papierem, dawniejszym medium – na odłączenie od technologii. Podobny, kojący wpływ na człowieka powinno wywrzeć czytanie książek, gazet lub prowadzenie zapisków w tradycyjnym notesie. Jak podkreśla autor *Wyloguj się do życia*, era papieru wcale nie przemija.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

HONORÉ C. (2008), *Pod presją: dajmy dzieciom święty spokój!*, Warszawa: Wydawnictwo Wieża Babel.

MAUSHART S. (2014), *E-migranci. Pół roku bez internetu, telefonu i telewizji*, Kraków: Wydawnictwo Znak.

POWERS W. (2014), *Wyloguj się do życia*, Warszawa: Dom Wydawniczy PWN.

TAPSCOTT D. (2010), *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

PODGÓRSKA J. (2014). *Tubylcy z tysięcy subświatów*, „Ja, My, Oni – Poradnik Psychologiczny Polityki” t. 16, s. 6–11.

Źródła internetowe

DOBROWOLSKA A. (2014), *Wszystko wyszukiwalne. Co by było, gdyby nie było internetu*, „Polityka”, <http://www.polityka.pl/jamyoni/1594517,1,co-by-bylo-gdyby-nie-bylo-internetu.read> (dostęp: 15.01.2016).

LIPSZYC J., STUNŽA G. i in. (2014), *Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych*, Warszawa: Fundacja Nowoczesnej Polski, http://edukacjamedialna.edu.pl/media/chunks/attachment/Katalog_kompetencji_medialnych_2014.pdf (dostęp: 22.01.2016).

Agnieszka Kulig, magister, doktorantka Uniwersytetu Jagiellońskiego
e-mail: agnieszka2.kulig@uj.edu.pl

SŁAWOMIR CIASTEK

Nauczanie oparte na grach (*Game Based Learning*) i gamifikacja – nic nieznaczący trend, czy skuteczne i nowoczesne narzędzia nauczania?

GAME BASED LEARNING AND GAMIFICATION – A MEANINGLESS TREND OR EFFICIENT AND MODERN TEACHING TOOLS?

Summary

The paper concentrates on using gamification and Game Based Learning (GBL) in education to engage students. It presents definitions of games and gamification and gives examples of using them in trainings, marketing, online sales and personal assistance, employee trainings, sport initiatives, entertainment and maintaining free time, social and environmental programs, personal development and education. Accurately shows the usage of gamification and GBL in education. Then, the paper presents gamers typology, which gives us an idea about motivators for playing games and completing tasks. There is also some examples of successful implementations of GBL and gamification into education (from primary school through to higher education). Further, it shows the benefits of usage GBL and gamification in education and finally points risk, with which working with games is loaded.

Keywords: gamification, game based learning, modern education, gamification in education, gamer typology

Wstęp

Nauczać można na wiele sposobów. Istnieje znaczna liczba technik, których autorzy prześcigają się w udowadnianiu wyższości swojego pomysłu nad innymi. Niektóre z nich bezpośrednio nawiązują do struktur poznawczych naszego mózgu i starają się wykorzystać je do treningu funkcji poznawczych, czy pamięci (Buzan, 2014). Jedną z tych technik jest nauczanie oparte na grach (ang. *Game Based Learning* – GBL), wykorzystywane zarówno w nauczaniu dorosłych (gry szkoleniowe), jak i dzieci (gry edukacyjne). Od pewnego czasu, na polskim rynku zaistniała gamifikacja (ang. *gamification*; inaczej: gryfikacja, grywalizacja), która zatacza coraz szersze kręgi. Wiąże się ona bezpośrednio z nauczaniem opartym na grach, ale jest zgoła czymś innym. Czy warto ją wykorzystywać w nauczaniu? Jakie korzyści oraz jakie ryzyko ze sobą niesie?

Czym gamifikacja różni się do nauczania opartego na grach? Na te i inne pytania związane z tym zagadnieniem odpowiada niniejszy artykuł.

Gra, nauczanie oparte na grach a gamifikacja

W pierwszej kolejności, aby można było mówić na temat wykorzystywania gier, czy ich mechaniki do nauczania, należy część uwagi poświęcić pojęciu „gry”.

Gry istnieją w kulturze od bardzo dawna. Pierwsza wzmianka na ich temat pojawia się u ojca historii, Herodota z Halikarnasu, w jego słynnym dziewięciotomowym dziele *Dzieje* (McGonigal, 2011). Herodot opisuje tam m.in. historię Lydyjczyków, którzy borykali się z powszechnym problemem głodu. Aby temu zaradzić, król Atys wprowadził nowy porządek: na przemian jednego dnia jedzono, a drugiego grano w gry. Kolejnego dnia znów jedzono, a kolejnego grano w gry. Taki system miał utrzymać się przez 18 lat (McGonigal, 2011). To, czy faktycznie się utrzymał jest dla nas mniej istotne niż to, że niezależnie od tego, czy tak było, faktem jest że Herodot o grach pisał.

Dla naszej kultury, gry są zjawiskiem naturalnym, które od czasów starożytnych znacznie ewoluowało. Jakie cechy gier, ich mechanizmy odpowiadają za to, że przetrwały one próbę tysięcy lat, a na przestrzeni tego czasu znacznie się rozwinęły? Dlaczego gry są tak atrakcyjne dla człowieka? Dlaczego granie towarzyszy podczas przerw w nauce czy pracy? Czy chodzi wyłącznie o emocje, jakie dzięki grom przeżywamy? Wydaje się, że odpowiedzi należy szukać nie w jednej, a w kilku dziedzinach nauki i na zjawisko gier spojrzeć z multidyscyplinarnego punktu widzenia.

Zacznijmy od definicji gry. Mając świadomość, że gry definiowane są na wiele sposobów, skupimy się na dwóch podejściach. Według Johana Huizingi (1971), gra, zabawa (niem. *spielen*) to swobodna czynność pozostająca poza obrębem zwykłego życia, z którą nie łączy się żaden interes materialny oraz nie można osiągnąć przez nią korzyści. Dokonuje się ona w obrębie własnego czasu i własnej przestrzeni, w określonym porządku oraz według określonych reguł. Huizinga twierdzi, że gra tworzy nowe związki społeczne (społeczności graczy) otaczające się tajemnicą (1971). Natomiast Roger Caillois (1973) podejmuje polemikę z Huizingą i przedstawia grę i zabawę jako widowisko w prawie każdym przypadku. W trakcie gry wystawia się tajemnicę na widok publiczny. Dominuje w niej element fikcji i rozrywki. Caillois częściowo rozwinął definicję Huizingi i wyróżnił sześć cech gry:

- 1) bezproduktywność i bezinteresowność – nawet jeśli gra łączy się z dobrami materialnymi (np. loteria), to mimo wszystko jest zajęciem całkowicie bezproduktywnym. Dochodzi w niej do przenoszenia własności, ale nie zostają wytworzone żadne dobra. Na tym polega różnica między grą a pracą i sztuką. Co więcej, gra jest okazją do trwonienia czasu, energii i pomysłowości. Nie widzi Caillois w grze aspektu rozwojowego;

- 2) czynność dobrowolna – mamy z nią do czynienia wówczas, gdy „znudzenie kładzie kres temu, co zapoczątkowała ochota” (Caillois, 1973). Do gry i zabawy ko-

nieczna jest chęć ze strony gracza – gdybyśmy brali w niej udział pod przymusem, byłaby marnotrawstwem;

3) czynność wyodrębniona – ma miejsce w obrębie własnego czasu i we własnej przestrzeni. Nie liczy się w niej nic, co dzieje się poza jej granicami. Podobnie jest z czasem – rozrywka rozpoczyna się i kończy na dany znak. W grze mamy więc do czynienia ze światem zamkniętym, zastrzeżonym, pozostającym pod ochroną – podobnie jak u Huizingi;

4) działanie zawierające element niepewności – jeśli można byłoby przewidzieć jej wynik, gracze powinni przestać grać. Podczas gry, gracz musi wymyślać natychmiastową odpowiedź zgodnie z określonymi regułami – to wyjaśnia po części przyjemność płynącą z gry;

5) normatywność – istnieją gry i zabawy, które odbywają się bez reguł, ale improwizacja zapewnia namiastkę reguł i norm. W przypadku takich gier poczucie „tak jakby” zastępuje reguły i pełni ich funkcje. Gra jest zamknięta w swoim świecie, nie ma sensu poza samą sobą, dlatego jej zasady są kategoryczne i absolutne. Oszukując podczas gry, nie kwestionuje się jej zasad, a jedynie nadużywa lojalności innych osób. Grę niweczy ten, kto uważa, że nie ma ona sensu;

6) fikcyjność – grze towarzyszy jej poczucie wtórnej rzeczywistości lub oderwania od życia powszedniego (Caillois, 1973).

Mimo widocznych na pierwszy rzut oka podobieństw, różnice przedstawiają inny charakter gry. Biorąc pod uwagę elementy wspólne obydwu podejść, możemy uznać, że gra jest aktywnością dobrowolną, posiadającą własne ramy czasowe, rozgrywaną we własnej przestrzeni, w odrębności od życia codziennego oraz wykonywaną według określonych reguł. Jest to definicja gry, która została przyjęta na potrzeby niniejszego tekstu.

Nauczanie oparte na grach (GBL) jest wykorzystywaniem gotowych gier, które mają zdefiniowany cel uczenia się. Ogólnie rzecz biorąc, gry dydaktyczne oparte są na równowadze pomiędzy przedmiotem gry i zdolnością gracza do zastosowania ćwiczy-nych w grze umiejętności w realnym świecie (Dostál, 2009).

Natomiast gamifikacja jest pojęciem bardzo młodym w stosunku do samej gry i jej rodzajów, ponieważ pochodzi z XXI w. (Zichermann, Cunningham, 2011). Wszystkie definicje gamifikacji sprowadzić możemy do tego, że jest to wykorzystanie mechaniki znanej z gier do modyfikowania zachowań ludzi w sytuacjach niebędących grami w celu zwiększenia ich zaangażowania (McGonigal, 2011). Najbardziej ogólna definicja gamifikacji należy do Andrzeja Marczewskiego: „Gamifikacja to tworzenie doświadczeń przypominających grę w kontekstach niezwiązanych z grami” (Marczewski, 2014). Biorąc pod uwagę poprzednie definicje oraz etap rozwoju gamifikacji, stworzono własną definicję gamifikacji: „Gamifikacja jest procesem, który implementując mechanikę gry w sytuacje niebędące grami ma na celu zmianę zachowania oraz zaangażowania osób” (Ciastek, 2014). Celem zobrazowania niniejszego terminu, posłużmy się przykładem – portalem do nauki języków obcych – duolingo.com. Po zalogowaniu się na portalu otrzymujemy określony profil użytkownika/grac-

cza i zadania, których satysfakcjonujący próg wykonania ustalamy sami. Kolejnymi zadaniami są lekcje i testy z określonej tematyki i słówek. Zadania należy wykonywać codziennie, dzięki czemu nasz profil wzbogaca się o dodatkowe atrybuty, a na wykresie porównać możemy, jak wygląda nasza systematyczność. Po wykonaniu kolejnych zadań, otrzymujemy kolejne odznaki i wchodzimy na wyższy poziom gry (i znajomości wybranego języka). Dodatkowo, łącząc profil z sieciami społecznościowymi, możemy dzielić się swoimi osiągnięciami ze znajomymi, których również możemy zaprosić do nauki języka. Serwis zakłada długoterminowość oddziaływań, a nie krótkie, doraźne wprowadzanie gier.

Na podstawie przytoczonych danych możemy odróżnić gamifikację od GBL, które jest zdobywaniem nowej wiedzy za pomocą gier, jednak nie ma charakteru długoterminowego oddziaływania (Miller, 2012). W przypadku gamifikacji, najważniejsze jest wykorzystanie mechaniki gry, podczas gdy w GBL – wykorzystanie samych gier. Jak pisze Staroń, dzięki wykorzystaniu gier, uczniom łatwiej jest znaleźć rozwiązanie w sytuacji problemowej, spoglądając na problem z innej perspektywy (Staroń, 2014). Gamifikacja jest natomiast pojęciem szerszym. Nauczanie oparte na grach ma miejsce, kiedy nauczyciel wykorzystuje grę, dzięki której dzieci uczą się konkretnej umiejętności – np. dodawania za pomocą gry w kości. Rzucając kośćmi kolejno, dzieci uczą się dodawać oczka z jednej kości do oczek z drugiej. Gotowa gra jest wtedy wykorzystywana do nauki, co jest przykładem nauczania opartego na grach. Natomiast doskonałym przykładem gamifikacji jest podejście Sheldona (2012) do swoich wykładów ze studentami. Po wejściu do sali oznajmił on – „wszyscy macie oceny niedostateczne”. Sposoby na zmianę tej sytuacji wyświetlił na slajdzie, gdzie widoczne były kolejne poziomy i zadania, które należy wykonać, aby podnieść swoją ocenę. Zdobycie kolejnego poziomu w danym zadaniu oznaczało wyższą ocenę na koniec semestru (Sheldon, 2012).

Gamifikacja, jak pokazał przykład, jest możliwa bez użycia samych gier. To, co jest w niej niezbędne, to zastosowanie mechaniki gry. Wykorzystanie gier jest czymś dodatkowym, lecz nie podstawowym. Jeśli podczas gamifikacji wykorzystamy gry, najprawdopodobniej zwiększy to atrakcyjność zadań oferowanych do wykonania, jednak ich zastosowanie nie jest niezbędne.

Zaangażowanie przez gry

Dlaczego gry angażują? Skąd bierze się motywacja gracza? Nicole Lazzaro (2004) pisze przede wszystkim o czterech głównych powodach, dla których ludzie są zmotywowani, aby grać w gry: 1) osiągnięcie mistrzostwa; 2) odstresowanie się; 3) chęć zabawy; 4) towarzystwo. Dokładniej tej sprawie przyglądał się Richard Bartle (2004), który na podstawie wyników badań wyodrębnił cztery typy graczy, a tym samym przedstawił pierwszy i najbardziej klasyczny podział graczy:

1) odkrywca – to osoba, dla której celem jest doświadczenie. Podczas rozgrywki zajdzie ona w najdalsze zakątki gry, a po powrocie ogłosi z dumą swoje odkrycia. Nie

rywalizuje z innymi na punkty, miejsce w rankingu jest dla niej mało istotne. Na podstawie odnalezionych i nieznanymi innym poziomów, płaszczyzn, funkcji gry, buduje swoją wartość. Sukcesem dla niego będzie opowiedzenie innym o swoich odkryciach i wywołanie na ich twarzach zdziwienia, fascynacji dla swojego odkrycia;

2) zdobywca – lubi zdobywać i być w tym pierwszy i najlepszy. W przeciwieństwie do odkrywcy, zdobywcę mocno interesuje tabela wyników i miejsce, które na niej zajmuje. Zdobycyca to motor napędowy wielu gier. Dostyc łatwo jednak się zniechęca, bo jak to w grach bywa, ktoś musi wygrać, a ktoś inny przegrać. Bierze on udział we wszystkich grach, w których będzie mógł rywalizować z innymi graczami i zdobywać trofeum. Jest przekonany, że we wszystkim najlepiej sobie poradzi i osiągnie zamierzony cel. Problemem dla zdobywcy jest jego porażka w grze. W jej przypadku, szybko się wycofuje, a winą za swoje niepowodzenie obarcza samą grę i traci zainteresowanie dalszą rozgrywką. Jednak, gdy będzie odnosił swoje sukcesy, okaże się wiernym fanem – będzie opowiadał o grze z ogromnym zaangażowaniem i zachęcał innych potencjalnych konkurentów do wzięcia w niej udziału;

3) społecznik – gra, by móc kontaktować się z ludźmi. Statystycznie osób z dominującymi cechami społeczników jest najwięcej. Gra jest dlań wstępem do sensownych, długotrwałych interakcji społecznych – jest środkiem, a nie celem. Społecznik wybiera gry towarzyskie po to, aby poznawać nowych ludzi i budować relacje. Motywuje go możliwość wchodzenia w interakcje, wymieniać się informacją, wiedzą, doświadczeniem. Chętnie buduje swoje profile i systematycznie je uzupełnia, zamieszcza zdjęcia, dodaje znajomych, chętnie przegląda profile innych osób. Jest nastawiony na współdziałanie;

4) zabójca – inaczej zwany niszczycielem. Najmniej liczny z czterech typów graczy. Gdy wygrywa – ktoś musi przegrać. Najczęściej chce, aby akt zabicia/wykluczenia z gry oglądało jak najwięcej osób, czym chce wzbudzić podziw i szacunek. Ten typ gracza – podobnie jak zdobywca – dąży do zwycięstwa. Lubi rankingi, tabele wyników oraz zdobywanie punktów. Od zdobywcy wyróżnia go jednak podejście do gry – za wszelką cenę dąży nie tylko do zwycięstwa, ale przede wszystkim do unicestwienia przeciwników. Im mocniejsza ekspozycja jego zwycięstwa i unicestwienia rywali, tym większa motywacja do kontynuowania rozgrywki. Ranking ma dla niego sens, gdy oprócz liczby zdobytych punktów za osiągnięte cele, rozwiązanych zagadek, obrazuje ilu graczy udało mu się wyeliminować z gry (Zichermann, Cunningham, 2011).

Bardzo ważny w wymienionej typologii jest fakt, że ludzie nie są przypisani tylko do jednego z czterech rodzajów graczy, a każdy posiada w sobie coś z każdego typu. Dla przeciętnej osoby podział typów może wyglądać następująco: 80% – społecznik, 50% – odkrywca, 40% – zdobywca, 20% – zabójca.

Znając charakterystykę podstawowych typów graczy, dowiadujemy się co stanowi dla nich motywatory oraz to, że jest to zależne od „zawartości” konkretnego typu w strukturze gracza. Przykładowo: odkrywców najbardziej będzie angażował urozmaicony świat gry, w którym przyjdzie im się poruszać. Zdobycy, liczba i różnorodność wyzwań oraz czas ich realizacji, który będzie można porównać z innymi graczami

mi. Dla społeczników najbardziej angażująca będzie możliwość interakcji z innymi graczami, a dla zabójców, możliwość ich unicestwienia/zniszczenia i porównania tego z innymi.

Zastosowanie gamifikacji i *Game Based Learning* w edukacji

Przykładów na zastosowanie gamifikacji i nauczania opartego na grach jest bardzo dużo. Stosuje się je w marketingu (foursquare.com), sprzedaży internetowej i osobistej (salesforce.com), szkoleniach pracowników (leanq.com), inicjatywach sportowych, rozrywce i spędzaniu wolnego czasu (nike.com), programach społecznych i ekologicznych (practicallygreen.com), treningu żołnierzy, mediach rozwoju osobistego (superbetter.com). Jednak najciekawsze wydaje się wykorzystanie gamifikacji i GBL w edukacji, które to zagadnienie przeanalizujemy dokładniej.

Obecnie możemy zaobserwować pewnego rodzaju rozkwit aplikacji oraz portali, wykorzystujących mechanikę gier, podejmujących wyzwanie uczenia. Pierwszym przykładem może być działalność Khan Academy, która jest organizacją *non profit*, stawiającą sobie za cel zapewnienie dostępu do światowej klasy edukacji każdemu, w dowolnej chwili, wszędzie i bezpłatnie (Khan Academy, 2016). Wykorzystując metody gamifikacyjne, Khan Academy angażuje swoich użytkowników, np. odznaczając i przyznając punkty tym graczom, którzy podejmują i kończą kolejne zadania. Im więcej wyzwań użytkownik podejmie, tym więcej punktów i odznak uzyska. Serwis *online* w momencie pisania tego tekstu gromadzi wiedzę aż z 40 dyscyplin naukowych na kilku jej poziomach i nadal się rozrasta – co dowodzi, że w sformalizowanych instytucjach gamifikacja może być realizowana i stosowana do uatrakcyjnienia procesu dydaktycznego praktycznie na wszystkich poziomach edukacji.

Rezultaty badań w Steinhardt School of Culture, Education and Human Development w New York University potwierdzają użyteczność zastosowania gamifikacji i GBL na etapie gimnazjalnym. Autorzy wspierali naukę matematyki za pomocą gry „Factor Reactor”. Część uczniów grała samodzielnie, a część przeciwko kolegom z klasy. Z analiz wynikało, że uczniowie, którzy w czasie ćwiczeń w grze mieli przeciwników, osiągnęli później lepsze wyniki ze sprawdzianów niż ci uczniowie, którzy grali samodzielnie. Element rywalizacyjny pomiędzy kolegami z jednej klasy dodatkowo motywował uczniów do osiągnięcia najlepszych wyników (Enterprise Gamification, 2013).

Okazuje się również, że osoby uczestniczące w grach dydaktycznych rozwinęły konkretne zachowania i postawy, takie jak umiejętność współpracy. Okazuje się, że gamifikacja i GBL może pomóc w motywowaniu i zmniejszeniu liczby osób rezygnujących z nauki na poziomie studiów – ma to szczególne znaczenie w przypadku kształcenia w formie e-learningowej, w której pojawia się element poczucia samotności wśród studentów. Zastosowanie gier w edukacji wspiera ich zaangażowanie oraz zwiększa szansę na interakcję, gdyż do wykonania konkretnego zadania może być

konieczna pomoc drugiej osoby. W podobny sposób gry mogą wspierać i wzmacniać relacje w grupach studentów oraz relację wykładowca–student (Margulis, 2005).

Typowo gamifikacyjnie do tematu podszedł już wcześniej wspomniany Sheldon (2012). Zaprojektował on swoje całe zajęcia w formie gry, która składała się z konkretnych etapów. Na ich poziomie studenci musieli pokonywać kolejne wyzwania. To, ile i jakie wyzwania studenci podejmowali, zależało wyłącznie od nich. Wyzwania cechowały się różnym stopniem trudności, adekwatnie do oznaczenia, które nadał im Sheldon. Niektóre z nich wymagały konkretnych umiejętności miękkich, np. umiejętności pracy w zespole, bo np. do wykonania potrzebny był co najmniej trzyosobowy zespół. Po ukończeniu semestru, Sheldon zaobserwował zdecydowanie większy wskaźnik partycypacji w zajęciach oraz lepsze oceny z egzaminu końcowego (Sheldon, 2012).

Na polskim gruncie ciekawie do sprawy gamifikacji podchodzi Akademia Leona Koźmińskiego. W nauczaniu studentów korzysta się z ponad 140 gier oraz powołano Centrum Gier Symulacyjnych i Grywalizacji (inna nazwa gamifikacji), które ma za zadanie projektowanie nowych gier (Akademia Leona Koźmińskiego, 2016).

Innym, interesującym przykładem tego, jak gamifikacja wspiera proces nauczania jest classdojo.com – portal i aplikacja, która umożliwia zwiększanie zaangażowania najmłodszych uczniów oraz kontakt z ich rodzicami. Jest to dość rozbudowany dziennik elektroniczny, do którego dostęp również mają uczniowie. Nauczyciel wspólnie z uczniami ustala zasady przyznawania i odejmowania punktów, co wraz z możliwością stałego monitorowania swoich osiągnięć i wizualizacji kolejnego celu (np. co muszą zrobić, żeby mieć wzorowe zachowanie) sprawia, że classdojo bardzo mocno angażuje. Poprzez aplikację nauczyciel może bezpośrednio skontaktować się z rodzicem ucznia, co zwiększa możliwość podejścia indywidualnego do konkretnych problemów danego pupila.

Ryzyko korzystania z gier i gamifikacji

Przedstawiając zjawisko wykorzystania gier i gamifikacji w edukacji, należy również zwrócić uwagę na niebezpieczeństwo, jakie ze sobą ono niesie. Poza oczywistym, jakie przychodzi do głowy, czyli nadużywaniem wspomnianych rozwiązań przez firmy, chcące przekonać do siebie nowych użytkowników, istnieją jeszcze inne. Jednym z nich jest ryzyko nadużywania gier przez samych użytkowników, które może prowadzić do uzależnień. Uzależnienie od gier nie jest nowym zjawiskiem. Jest patologią, z którą od lat zmagają się zarówno szkoły, rodzice, jak i sami uzależnieni. Wpływa ono negatywnie na całokształt funkcjonowania. Gamifikacja to wykorzystanie mechaniki gry w aspektach życia niezwiązanych z grami. Zatem, z jednej strony zdajemy sobie sprawę, że od gier możemy się uzależnić, a z drugiej, projektujemy przeróżne aktywności tak, aby przypominały właśnie gry. Niezmiernie ważne jest postawienie i przestrzeganie granicy między normą a patologią używania i użytkowania gier.

Gamifikacja może również być używana jako narzędzie manipulacji. Między innymi dzięki Robertowi Cialdiniemu (2010) znamy techniki „niskiej piłki” czy „stopy

w drzwi”. Źle stosowana gamifikacja może stać się bardziej niebezpieczna niż powyższe, ponieważ z założenia projektowana jest tak, aby nam się podobać, natomiast cele jakie ustala jej autorzy mogą być przeróżne.

Ponadto, każdy proces gamifikacyjny wymaga gromadzenia pewnych, dostarczanych przez użytkowników, informacji. Jeśli autorzy nie postarają się o odpowiednie ich zabezpieczenie, istnieje ryzyko ich kradzieży i wykorzystania przeciwko użytkownikowi (Ciastek, 2014).

Podsumowanie

Niniejszy artykuł miał za zadanie przedstawić sposoby wykorzystania gamifikacji i nauczania opartego na grach w różnych dziedzinach życia. Towarzyszą temu niezaprzeczalne korzyści, ale i zagrożenia, których użytkownicy powinni być świadomi. Jednak – czy gamifikacja i GBL to zwykłe, przejściowe trendy, czy skuteczne narzędzia nauczania? – należy odpowiedzieć sobie samemu. Biorąc pod uwagę coraz to nowe aplikacje, portale, firmy wykorzystujące gry lub mechanikę gier do realizacji celów oraz to, że gry współistnieją z nami od starożytności, można przypuszczać, że nagle z naszego życia nie znikną. Skoro więc „nie znikną” to warto wykorzystać możliwości jakie oferują, respektując przy tym prawa i prywatność gracza.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

- BARTLE R. (2004), *Designing virtual worlds*, San Francisco: New Riders Publishing.
- BUZAN T. (2014), *Pamięć na zawołanie*, Łódź: Wydawnictwo AHA.
- CAILLOIS R. (1973), *Żywioł i ład*, wybór tekstów A. Osęka, przeł. A. Tatarkiewicz, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- CIALDINI R.B. (2010), *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- CIASTEK S. (2014), *Gamifikacja – szansa czy zagrożenie? Aspekt psychologiczny*, Poznań: Edukacja dla Bezpieczeństwa.
- HUIZINGA J. (1971), *Homo Ludens*, Boston: Beacon Press.
- MCGONIGAL J. (2011), *Reality is Broken – Why Games Make Us Better and How They Can Change The World*, New York: The Penguin Press.
- SHELDON L. (2012), *The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game*, Boston: Course Technology PTR.
- ZICHERMANN G., CUNNINGHAM Ch. (2011), *Grywalizacja. Mechanika gry na stronach WWW i w aplikacjach mobilnych*, Gliwice: Helion.

Artykuły w czasopiśmie i ustawy w dziennikach ustaw

- DOSTÁL J. (2009), *Educational software and computer games – tools of modern education*, „Journal of Technology and Information Education” Vol. 1, Issue 1, s. 24–28.
- MARGULIS L. (2005), *Gry w wirtualnym środowisku nauczania*, „E-Mentor” nr 1, s. 83–86.
- STAROŃ P. (2014), *Gry twórczo wykorzystane*, „Psychologia w Szkole” nr 2, s. 96–103.

Źródła internetowe

Akademia Leona Koźmińskiego (2016), Centrum gier symulacyjnych i grywalizacji, <http://www.kozminski.edu.pl/pl/aktualnosci/aktualnosc/centrum-gier-symulacyjnych-i-grywalizacji-zaprasza-na-kolejne-warsztaty-gier-symulacyjnych/> (dostęp: 25.01.2016).

Enterprise Gamification (2013), Wspólne granie to świetna metoda nauczania, <http://grywalizacja24.pl/wspolne-granie-to-swietna-metoda-nauczania/> (dostęp: 05.04.2014).

Khan Academy (2016), O akademii, <http://www.edukacja przyszlosci.pl/o-akademii.html> (dostęp: 25.01.2016).

LAZZARO N. (2004), Why We Play Games: Four Keys to More Emotion Without Story, xeode.sign.com (dostęp: 25.01.2016).

MARCZEWSKI A. (2014), Defining Gamification – what do people really think? [Gamified.co.uk, http://gamified.co.uk/2014/04/16/defining-gamification-people-really-think/](http://gamified.co.uk/2014/04/16/defining-gamification-people-really-think/) (dostęp: 25.01.2016).

MILLER A. (2012), Gamification vs. Game Based Learning in Education. [Gamification.co, http://www.gamification.co/2012/01/13/gamification-vs-game-based-learning-in-education/](http://www.gamification.co/2012/01/13/gamification-vs-game-based-learning-in-education/) (dostęp: 25.01.2016).

Sławomir Ciastek, magister
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
e-mail: slawomir.p.ciastek@gmail.com

JOANNA ADAMKIEWICZ

Wykorzystanie technologii informacyjnej w procesie kształcenia studentów pedagogiki Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu

USE INFORMATION TECHNOLOGY TO THE PROCESS OF EDUCATING
STUDENTS PEDAGOGY OF THE ACADEMY OF MANAGEMENT
AND ADMINISTRATION IN OPOLE

Summary

Educational Challenges of the XXI century tend to think about how media (fixed media) influence the effectiveness of self-learning students are conducive to the formation of the inner attitudes of their excellence, openness to the environment and interact with it, and are conducive to the formation of creative thinking? Concept Media supporting the process of self-education places high demands even for the teacher, who should have a skills that allow him to work with the methods of teaching education. To undertake a study on the effectiveness of the implementation of the self-education (self-study) tend two reasons. The first is that which constitutes the essence and importance of self-education in human life, which is also one of the most debated issues in education. The second points to the undeniable fact that the Life Learning with the use of multimedia promotes the motivation of the learner and allows it to develop an effective way of learning. The main argument for the use of multimedia in education is to improve the quality of education and training, as well as enriching the learners to prepare for the application of information and communication technology at work and beyond.

The potential of the media, which was confirmed in the EU, forcing a shift in emphasis from teacher-led education in the student's individual. work. The university facilities in hardware equipment does not cause for each of its integration but requires a new methodological approach involving individual learning, working in groups under the supervision of the teacher and with the participation of experts, learning at the distance and adapting environments to the special needs of learners.

Keywords: media, efficiency, education, teaching, self-study

Wyzwania edukacyjne XXI w. skłaniają do zastanowienia się, w jakim stopniu multimedia wpływają na efektywność samodzielnego przyswajania wiedzy przez uczniów, czy sprzyjają kształtowaniu się postaw ich wewnętrznego doskonalenia i wspomagają

rozwój kompetencji współpracy, a także czy umożliwiają doskonalenie twórczego myślenia?

Do badania opinii uczestników procesu kształcenia w zakresie efektywności wdrażania do autoedukacji skłaniają dwa powody. Pierwszy to ten, który stanowi o istocie i ważności autoedukacji w życiu człowieka, będącej jednocześnie jednym z najbardziej dyskusyjnych zagadnień w dziedzinie pedagogiki. Drugi wskazuje na niezaprzeczalny fakt, że autoedukacja z wykorzystaniem multimediów podnosi poziom motywacji osoby uczącej się i pozwala na wypracowanie przez nią skutecznego sposobu przyswajania wiedzy. Głównym argumentem za stosowaniem multimediów w edukacji jest zwiększenie jakości kształcenia i szkoleń, jak również wzbogacenie uczących się o przygotowanie do stosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej w pracy i poza nią. Powyższe rozważania stały się inspiracją do skupienia się nad tym zagadnieniem.

Możliwości środków medialnych, co potwierdzają liczne publikacje naukowe¹, wymuszają przesunięcie nacisku z kształcenia kierowanego przez nauczyciela w kierunku samodzielnej pracy ucznia dorosłego. W ostatnich latach wykorzystanie technologii informacyjnych miało zastosowanie w procesie kształcenia studentów. Samo wyposażenie uczelni w sprzęt komputerowy nie rozwiązuje problemu, wymaga bowiem nowego podejścia metodycznego obejmującego m.in. indywidualny proces uczenia się, współpracę w grupach pod nadzorem nauczycieli i z udziałem ekspertów, nauczanie na odległość oraz dostosowanie środowisk do specjalnych potrzeb osób uczących się (Wenta, 2004, s. 375). Liczne publikacje naukowe wskazują, że efektywność kształcenia uzależniona jest od wielu czynników, wśród których istotne wydaje się być wsparcie procesu nauczania odpowiednio dobranymi środkami dydaktycznymi, które są niezbędne do efektywnego przekazu treści kształcenia przedmiotowego². Koncepcja multimedialnego wspomaganie procesu dydaktycznego stawia wysokie wymagania przed pedagogiem, który winien charakteryzować się kompetencjami nie tylko w zakresie stosowania samych technologii informacyjnych, ale także umiejętnością racjonalnego wyboru materiałów dydaktycznych i odpowiedniej zmiany metodyki nauczania, uwzględniającej różnorodność stylu uczenia się studentów, wynikającą z odmienności indywidualnych (Siemieniecki, 2004a, s. 148).

Ważnym elementem procesu dydaktycznego jest samodzielne uczenie się, inaczej zwane samokształceniem lub też pracą samodzielną. Podstawą wdrażania osoby dorosłej do autoedukacji jest przygotowanie do organizowania pracy samodzielnej oraz do rozumienia prawidłowości procesu uczenia się. Podniesieniu efektywności samodziel-

¹ Znaczący wkład w badaniach nad wykorzystaniem mediów w edukacji mają m.in. publikacje naukowe B. Siemienieckiego, S. Juszczyka, J. Gajdy, K. Wenty, W. Strykowski, J. Półturzyckiego, ale również R.W. Kluszczyńskiego, T. Goban-Klasa, H.M. McLuhana, H.C. Arentsa, W.F.L. Bogaerts, por. (Siemieniecki, 2004, s. 249).

² Są to m.in. prace: (Bereźnicki, 2007), (Gajda, 2007), (Juszczyk, 2007), (Półturzycki, 1981), (Rotkiewicz, 1983), (Siemieniecki, 2007), (Strykowski, 1984), (Wenta, 2004).

nego uczenia się sprzyja wspomaganie multimedialne, które wzmacnia możliwości związane z pozyskiwaniem pożądaných treści z różnorodnych źródeł, z wielu kanałów informacyjnych, a także zwiększa motywację, która w określonej sytuacji jest czynnikiem inspirującym uczniów do podejmowania twórczej i innowacyjnej działalności (Bednarek, 2006, s. 88). Wyniki dotychczasowych badań (zob. m.in.: Siemieniecki, 2004b; Juszczak, 2007; Goban-Klas, 1993) potwierdzają, że wykorzystanie w edukacji wielu mediów i strategii edukacyjnych przynosi poprawę indywidualnego procesu uczenia się, zwiększa jego efektywność oraz możliwości osoby uczestniczącej w szkoleniu wyższym. Łączenie form multimedialnych z materiałami tekstowymi może usprawnić proces samokształcenia, a ponadto ułatwić gromadzenie i udostępnianie potrzebnych informacji, np. na drodze komunikacji sieciowej, jeśli student uzyska wiedzę w zakresie samodzielnego zdobywania kluczowych informacji powiązanych z danym tematem. W tym względzie niezbędne są wskazówki wykładowcy nauczyciela. Jakość i efektywność samodzielnie zdobywanej przez ucznia wiedzy uzależniona jest między innymi od zakresu, w jakim wykorzystuje on infrastrukturę medialną uczelni w procesie uczenia się. Franciszek Bereźnicki (2007, s. 389) uważa, że środki dydaktyczne (media) powinny być użytkowane we wszystkich etapach procesu kształcenia, a o ich doborze decydują nie tylko zasoby szkolne, ale także przekonanie nauczycieli o niezaprzeczalnych walorach tych środków. Wynikają one z posiadanej przez nauczycieli wiedzy i umiejętności metodycznych między innymi w zakresie stosowania multimedialnych środków dydaktycznych. Duże znaczenie w tym wypadku mają umiejętności wykładowcy w posługiwaniu się środkami audiowizualnymi i komputerem, nie tylko w zakresie ich obsługi, ale przede wszystkim metodycznego ich wykorzystania w dydaktyce (Bereźnicki, 2007, s. 389).

Założenia metodologiczne badań własnych

Głównym celem badań było ustalenie zakresu stosowania środków multimedialnych i ich rodzajów w procesie kształcenia studentów Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu oraz określenie zasadniczych czynników mających wpływ na optymalizację zastosowania środków medialnych w procesie kształcenia w opinii respondentów, w tym przypadku obejmujących środowisko uczestników procesu kształcenia akademickiego – nauczycieli oraz studentów.

W badaniu posłużono się podejściem ilościowym z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego. Jako narzędzia badawczego użyto kwestionariusza ankiety, który zaprojektowany został do uzyskania wybranych opinii uczestników procesu kształcenia akademickiego w zakresie określonego celu badania. Konstruując kwestionariusz ankiety oparto się na literaturze dotyczącej tego tematu, na uzyskanych wcześniej informacjach do edukacji medialnej oraz na danych z wcześniejszych badań pilotażowych. Biorąc powyższe pod uwagę, na podstawie uprzednio zdefiniowanego zakresu przedmiotowego badań, główny problem badawczy ma postać następującego pytania: Jak Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji wykorzystuje swoje środki multimedialne w procesie kształcenia studentów?

Zastosowano również analizę dokumentacji uczelni, która jest ogólnie dostępna, zarówno na stronach internetowych WSZiA w Opolu, jak i w folderach i ulotkach reklamowych uczelni. Analiza dokumentów uczelni dotyczyła m.in. ewidencji studentów, wykazów kadry dydaktycznej, dzienników zajęć, programów kształcenia, spisów wyposażenia sal wykładowych i pracowni oraz wykazów pomocy dydaktycznych.

Statystyczną analizę materiału badawczego przeprowadzono przy użyciu programu komputerowego SPSS (SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*; obecnie ta nazwa nie jest używana, jest rozwijanym od 1968 r. oprogramowaniem do statystycznej analizy danych).

Organizacja badań własnych

Do przeprowadzenia badań wybrano WSZiA w Opolu, prowadzącą działalność edukacyjną od 1995 r. w ramach studiów licencjackich oraz magisterskich na trzech kierunkach: ekonomicznym, pedagogicznym i nauk społecznych. Uczelnia oferuje swoim studentom nowoczesną infrastrukturę dostosowaną do nowej jakościowo formy kształcenia wspomaganego multimedialnie, stwarzającego nieograniczone możliwości w procesie samokształcenia, a także w systemie doksztalcenia, na którą składają się m.in. aule seminaryjno-językowe i laboratoria komputerowe, wyposażone w urządzenia do prezentacji przygotowanych przez wykładowców materiałów dydaktycznych w różnych formach z użyciem następujących urządzeń: rzutniki pisma, projektory multimedialne, odtwarzacze: płyt DVD, kaset video, kaset magnetofonowych i płyt CD. Uczelnia posiada także własną lokalną sieć komputerową opartą na okablowaniu kategorii 5, umożliwiającą transfer informacji z szybkością 100 Mbps. Wszystkie komputery uczelni posiadają szerokopasmowy dostęp do internetu i podłączone są stałym łączem³. Powyższe sprawia, że uczelnia ta jest reprezentatywna dla ogółu wyższych szkół zawodowych w Polsce. Wytypowany do badania Wydział Pedagogiczny dzieli się na 6 katedr i 1 zakład. Zatrudnia łącznie 56 nauczycieli, w tym: 4 profesorów zwyczajnych na stanowisku profesora, 7 doktorów habilitowanych na stanowisku profesora uczelnianego, 22 doktorów na stanowisku adiunkta oraz 19 magistrów, w tym: 1 na stanowisku adiunkta i 18 na stanowisku asystenta⁴.

Badaniami objętych zostało łącznie 28 nauczycieli, którzy zostali wyłonieni na zasadzie doboru losowego spośród wszystkich pracowników. Ankiety przeprowadzono za pośrednictwem Dziekanatu Wydziału Pedagogicznego, po uprzednim otrzymaniu zgody dziekana. Uzyskano zwrot 23 ankiet, z czego do badania wzięto 22 ankiety, co stanowiło 40% ogółu pracowników dydaktycznych Wydziału Pedagogicznego badanej uczelni. Uwzględniając podział z uwagi na posiadany tytuł naukowy i stanowisko, w grupie badanych nauczycieli znaleźli się zarówno nauczyciele z tytułem profesora

³ <http://www.wszia.opole.pl/infrastruktura.html> (dostęp: 29.05.2014).

⁴ Struktura Wydziału Pedagogicznego, <http://www.wszia.opole.pl/wp/struktura.html> (dostęp: 29.05.2014).

zwyczajnego zatrudnieni na stanowisku profesora, osoby z tytułem doktora habilitowanego zajmujące stanowisko profesora uczelnianego, jak również doktorzy zatrudnieni na stanowisku adiunkta oraz magiŝtrowie pracujący na stanowisku asystenta.

Wyłoniono losowo 2 specjalności: resocjalizacja (profilaktyka społeczna) oraz pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna. Badaniami objętych zostało łącznie 118 studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, których wyłoniono na zasadzie doboru losowego. Otrzymano 109 ankiet, co daje 92,4% zwrotów. Z uwagi na brak danych, np. pominięcie metryczki, ostatecznie do analizy przeznaczono 106 ankiet. Badania prowadzono w dwóch etapach na przełomie stycznia i lutego 2014 r.

Zakres wykorzystania infrastruktury medialnej uczelni w procesie kształcenia studentów

Korzystanie ze środków technologii informacyjnej wymaga od studentów odpowiednich umiejętności w zakresie wykorzystywania mediów w procesie samokształcenia. Sprawia to, że uczący się muszą nabyć wiedzę o sposobach poruszania się w licznych bazach informacyjnych dostępnych w internecie, w celu ich selekcjonowania i odpowiedniego wyboru dla uzyskania tylko przydatnych wiadomości.

W ankiecie skierowanej do studentów jedno z pytań dotyczyło preferencji studentów w zakresie stosowanych sposobów uzyskiwania przydatnych informacji w procesie uczenia się. Preferencje badanych w tym względzie prezentuje tabela 1.

T a b e l a 1

Preferencje studentów podczas wyszukiwania w internecie informacji przydatnych w trakcie uczenia się wg podziału na rodzaj podjętych studiów

Preferencje wyszukiwania informacji w internecie	Rodzaj studiów				Ogółem	
	zaoczne		stacjonarne			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Wykorzystywanie wskazówek udzielonych przez nauczycieli akademickich	30	38,5	11	39,3	41	38,7
Wyszukiwanie informacji losowo za pomocą wyszukiwarki internetowej	37	47,4	14	50,0	51	48,1
Korzystanie z wiedzy i doświadczenia innych studentów	5	6,4	2	7,1	7	6,6
Wyszukiwanie gotowych opracowań na zadany temat	5	6,4	1	3,6	6	5,7
Nie korzystam z internetu w celu pogłębienia wiedzy z zakresu studiów	1	1,3	0	0	1	0,9
Inna odpowiedź	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Razem	78	100,0	28	100,0	106	100,0

Ź r ó d ł o: Badania własne.

Prezentowane wyniki wskazują, że najczęściej preferowanym sposobem wyszukiwania informacji, przydatnych w procesie uczenia się, jest narzędzie technologii

informacyjnej w postaci wyszukiwarki internetowej. Wraz z dynamicznym rozwojem bazy źródłowej i zasobów informacji w internecie coraz trudniejsze jest odnalezienie wartościowych poznawczo wiadomości, w czym pomocne zdają się być wskazówki nauczyciela, z których korzysta 38,7% ogółu badanych.

Można sądzić, że taki stan rzeczy wynika z niewystarczającej wiedzy studentów z zakresu umiejętności stosowania narzędzi technologii informacyjnej w procesie samokształcenia i jest on charakterystyczny dla ogółu społeczności studentów badanego wydziału uczelni. Posiadane sprawność i wiedza z zakresu posługiwania się technologią informacyjną umożliwiają umiejętne wkomponowanie narzędzi multimedialnych w treść kształcenia. Zapewniają także uczącemu się dostęp do wzajemnie uzupełniających się wiadomości najwyższej jakości, niezbędnych do opanowania wiedzy w trakcie procesu nauczania – uczenia się. Można przypuszczać, że powyższe wpływa na częstotliwość korzystania z narzędzi technologii informacyjnej w procesie kształcenia. Wynik badania w formie graficznej przedstawia tabela 2.

T a b e l a 2

Częstotliwość wykorzystywania narzędzi technologii informacyjnej będących na wyposażeniu uczelni w procesie samokształcenia

Rodzaj narzędzi technologii informacyjnej	Częstotliwość wykorzystywania narzędzi						Ogółem	
	sporadycznie		często		bardzo często			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Programy komputerowe z grafiką, dźwiękiem i animacją	40	37,7	45	42,5	20	18,9	105	99,1
Dyski kompaktowe CD-ROM, DVD	60	56,6	34	32,1	11	10,4	105	99,1
Strony internetowe	28	26,5	37	34,9	40	37,7	105	99,1
Słowniki elektroniczne	78	73,6	20	18,9	7	6,6	105	99,1
Rzutniki ze slajdami i przeźroczeniami	54	50,9	23	21,7	28	26,5	105	99,1
TV, radio	84	79,2	7	6,6	14	13,3	105	99,1
Nie korzystam z narzędzi technologii informacyjnej							1	0,9

Ź r ó d ł o: Badania własne.

Na podstawie uzyskanych wyników można wnioskować, że w procesie samokształcenia zasadniczym elementem wykorzystywanym przez studentów jest komputer multimedialny z dostępem do internetu, połączony z systemem, dzięki czemu istnieje możliwość uzyskania pożądanych informacji zawartych m.in. na stronach internetowych. Ponadto, najczęściej wykorzystywanym narzędziem jest wyszukiwarka internetowa, która umożliwia dotarcie do licznych baz źródłowych.

Zaprezentowany wynik badania koresponduje z wcześniej określonymi preferencjami studentów na temat sposobów korzystania przez nich z narzędzi techniki informacyjnej w uczeniu się. Uprawnionym jest wobec powyższego wniosek, że większość badanych w procesie kształcenia korzysta ze źródeł i baz danych dostępnych na stronach internetowych, uzyskując do nich dostęp za pomocą komputera wyposażonego

w narzędzia systemowe technologii informacyjnej, najczęściej w postaci wyszukiwarki internetowej, umożliwiającej dostęp do poszukiwanych wiadomości w sposób losowy.

Nauczyciel w procesie nauczania wzbogaca treści przekazu dydaktycznego przez zastosowanie narzędzi technologii informacyjnej. Inspirują go do tego, z jednej strony, ciągły przyrost wiedzy gromadzonej w licznych bazach informacyjnych internetu, do którego jest nieograniczony dostęp globalny, z drugiej, studenci, którzy są wymagającymi i coraz bardziej krytycznymi odbiorcami wiedzy (Hojnacki, 2011, s. 14). Generalnie, w koncepcji metodyki nauczania z wykorzystaniem narzędzi technologii informacyjnej, komputer wraz z oprogramowaniem multimedialnym traktowany jest jako środek w dążeniu do osiągnięcia zamierzonego celu, a nauczyciel pełni tutaj rolę organizatora procesu samodzielnego kształcenia się studentów, którym umiejętnie steruje i stwarza do tego odpowiednie warunki (Musiał, 2010, s. 199).

Tabela 3

Rodzaj narzędzi technologii informacyjnej będących na wyposażeniu uczelni, wykorzystywanych przez nauczycieli w procesie kształcenia

Rodzaj narzędzi technologii informacyjnej	Częstotliwość wykorzystywania narzędzi						Ogółem	
	sporadycznie		często		bardzo często			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Programy komputerowe z grafiką, dźwiękiem i animacją	7	31,8	5	22,7	10	45,5	22	100,0
Dyski kompaktowe CD-ROM, DVD	14	63,6	5	22,8	3	13,6	22	100,0
Strony internetowe	7	31,8	12	54,5	3	13,7	22	100,0
Słowniki elektroniczne	20	90,9	2	9,1	0	0,0	22	100,0
Rzutniki do prezentacji projektów multimedialnych i slajdów	8	36,4	3	13,6	11	50,0	22	100,0
TV, radio	21	95,5	0	0,0	1	4,5	22	100,0
Nie korzystam z narzędzi technologii informacyjnej	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Źródło: Badania własne.

Najczęściej wykorzystywanym przez badanych nauczycieli narzędziem w procesie nauczania jest rzutnik do prezentacji projektów multimedialnych i slajdów (50,0%). Można domniemywać, że wybór tego rodzaju środka dydaktycznego ma związek z preferencją metody eksponującej w dydaktyce, która przy wsparciu narzędzi technologii informacyjnej stanowi dla nauczanych studentów atrakcyjną formę przekazu treści kształcenia. Uzyskane wyniki badań w świetle literatury przedmiotu potwierdzają przyjętą tezę, wyłaniającą się ze wskazanych przez Krzysztofa Przybycienia właściwości multimediiów, które w procesie dydaktycznym stają się narzędziami działań twórczych dzięki wysokiej jakości programom do przetwarzania tekstów, grafiki i dźwięku, wzbogacając tym samym środki ilustracji prezentujące omawiane procesy, będąc dodatkowym bodźcem dla uczącego się, a w efekcie zwiększając jego motywację do samodzielnej nauki (Przybycień, 2007, s. 22–23).

Uprawnione jest wobec powyższego stwierdzenie, że badani nauczyciele, stosując metodę eksponującą w procesie kształcenia studentów, oddziałują w ten sposób na wiele zmysłów jednocześnie, szczególnie na wzrok, umożliwiając tym samym rozwój ich twórczego myślenia.

Podobne pytanie dotyczące rodzaju narzędzi technologii informacyjnej wykorzystywanych w trakcie zajęć dydaktycznych zostało zawarte w ankiecie skierowanej do studentów, aby skonfrontować ich opinie ze wskazaniami nauczycieli.

Wynik badania w tym zakresie przedstawia tabela 4.

T a b e l a 4

Rodzaj narzędzi dydaktycznych najczęściej wykorzystywanych w trakcie zajęć w opinii studentów

Rodzaj narzędzi dydaktycznych	Częstotliwość stosowania narzędzi						Ogółem	
	bardzo często		często		sprowadycznie			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Komputery multimedialne, notebooki podłączone do internetu	61	57,5	34	32,1	11	10,4	106	100,0
Multimedialne programy edukacyjne	12	11,3	50	47,2	44	41,5	106	100,0
Nagrania audiowizualne na dyskach kompaktowych CD-ROM, DVD	13	12,3	54	50,9	39	36,8	106	100,0
Obrazy dynamiczne w postaci gier edukacyjnych	7	6,6	1	0,9	98	92,5	106	100,0
Obrazy statyczne utrwalone na przezroczach, zdjęciach, slajdach	28	26,4	51	48,1	27	25,5	106	100,0
Bazy informacyjne, np. multimedialne encyklopedie, słowniki elektroniczne	4	3,8	25	23,6	77	72,6	106	100,0
Inna odpowiedź	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Ź r ó d ł o: Badania własne.

Wyniki badań studentów w powyższym zakresie w pełni korespondują z uzyskanymi wskazaniami udzielonymi na ten temat przez nauczycieli, co w konsekwencji powoduje, że uprawnionym będzie wniosek, że narzędzia multimedialne najczęściej wykorzystywane są przez nauczycieli w trakcie zajęć dydaktycznych z zastosowaniem metod poglądowych, głównie przez posiłkowanie się komputerami i notebookami oraz rzutnikami do prezentacji projektów multimedialnych i slajdów.

Ocena bazy medialnej badanej uczelni wynika z postawionego na wstępie pytania badawczego, które stanowiło treść jednego z pytań ankiety skierowanej do studentów. Odpowiedzi respondentów z uwzględnieniem podziału na rodzaj odbywanych studiów przedstawia tabela 5.

Tabela 5

Ocena wyposażenia bazy medialnej uczelni w ocenie studentów w zależności od rodzaju odbywanych studiów

Miejsce korzystania z komputera	Rodzaj studiów				Ogółem	
	zaoczne		stacjonarne			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Biblioteka, czytelnia i sale komputerowe wyposażone są w niezbędne narzędzia technologii informacyjnej, dostępne dla studentów	52	66,7	18	64,3	70	66,0
Baza medialna nie posiada najnowszych komponentów audiowizualnych	9	11,5	4	14,3	13	12,3
Dostępny dla studenta narzędziem jest tylko komputer multimedialny	11	14,1	2	7,1	13	12,3
Baza medialna udostępniana jest tylko do celów dydaktycznych	6	7,7	4	14,3	10	9,4
Razem	78	100,0	28	100,0	106,0	100,0

Źródło: Badania własne.

Wynik badań świadczą o tym, że zasoby informatyczne uczelni zostały ocenione przez większość studentów zarówno studiów stacjonarnych, jak i zaocznych pozytywnie, co oznacza, że baza medialna uczelni wyposażona jest w narzędzia technologii informacyjnej w zakresie niezbędnym dla potrzeb samokształcenia. Krytyczne wskazania mniej licznej grupy badanych, głównie w zakresie braku najnowszych komponentów medialnych świadczyć może o pilnej potrzebie dalszego rozwoju bazy medialnej. Wynikać to może z faktu, że studenci, zwłaszcza odbywający studia w trybie stacjonarnym, są przedstawicielami pokolenia „cyfrowych tubylców”⁵, wychowanymi w środowisku medialnym, w którym sprawnie się poruszają, w związku z czym nowoczesne narzędzia techniki informacyjnej stanowią dla nich naturalne narzędzie organizacji procesu uczenia się.

W zakresie dostępności bazy medialnej uczelni w badaniu zaobserwowano różnicę ocen studentów w zależności od płci. Mężczyźni w większości odpowiadali, że na wyposażeniu bazy medialnej znajduje się niewystarczająca ilość nowoczesnych komponentów, podczas gdy większość kobiet wskazywała dostępność medialnych środków jedynie dla celów dydaktycznych. Odnosząc te dane do zakresu częstotliwości

⁵ Określenie: „cyfrowi tubylcy” wprowadził do literatury Mark Prensky w odniesieniu do „pokolenia sieci” dla odróżnienia od „pokolenia wyżu demograficznego” w podejściu do nowych technologii cyfrowych. Cechą charakterystyczną „cyfrowych tubylców” jest ich preferencja do szybkiego i nieograniczonego pozyskania informacji oraz kreatywność w stosunku do nowych technologii. W zakresie przyswajania wiedzy, tubylcy dość szybko wykazują objawy znudzenia, mają trudności w zrozumieniu długiego i złożonego tekstu, uznając wyższość przekazu graficznego nad tekstowym. „Cyfrowi imigranci” to osoby urodzone przed rokiem 1983, które w procesie edukacji są cierpliwe i systematyczne, jednak mają trudności ze zrozumieniem wirtualnej rzeczywistości, por. (Prensky, 2001, s. 6).

wykorzystywania narzędzi technologii informacyjnej przez studentów w procesie samokształcenia, najliczniejszy odsetek stanowili mężczyźni, którzy uznali komponenty bazy medialnej za przestarzałe (tab. 6).

T a b e l a 6

Baza medialna uczelni w opinii studentów w zależności od płci

Miejsce korzystania z komputera	Płeć studentów				Ogółem	
	kobiety		mężczyźni			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Biblioteka, czytelnia i sale komputerowe wyposażone są w niezbędne narzędzia technologii informacyjnej, dostępne dla studentów	61	72,7	9	40,9	70	66,0
Baza medialna nie posiada najnowszych komponentów audiowizualnych	6	7,1	7	31,8	13	12,3
Dostępnym dla studenta narzędziem jest tylko komputer multimedialny	8	9,5	5	22,7	13	12,3
Baza medialna udostępniana jest tylko do celów dydaktycznych	9	10,7	1	4,6	10	9,4
Razem	84	100,0	22	100,0	106	100,0

Ź r ó d ł o: Badania własne.

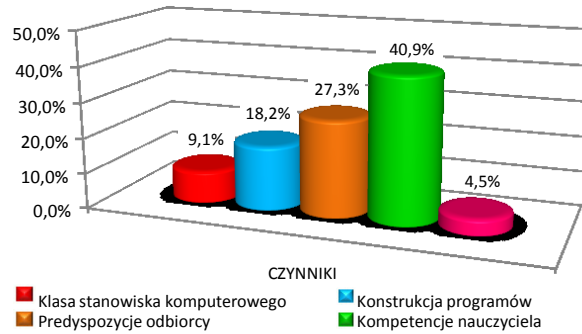
Można przypuszczać, że powyższa opinia studentów – mężczyzn – jest wynikiem doświadczenia uzyskanego podczas korzystania z narzędzi technologii informacyjnej znajdujących się na wyposażeniu uczelnianej bazy medialnej. Natomiast w grupie studentek – kobiet, które w powyższym badaniu uznały dostępność bazy medialnej jedynie do celów dydaktycznych, większość stanowią osoby, które wcześniej deklarowały, że w procesie samokształcenia najczęściej wykorzystują informacje zawarte na edukacyjnych stronach internetowych. W tym przypadku można wnioskować, że z uwagi na ograniczony dostęp do edukacyjnych programów komputerowych znajdujących się na wyposażeniu bazy medialnej uczelni, osoby te w procesie samokształcenia najczęściej korzystały z licznych internetowych baz danych, wymagających umiejętności selektywnego i krytycznego ich odbioru.

Czynniki mające wpływ na optymalizację zastosowania środków multimedialnych w procesie kształcenia studentów

Józef Bednarek (2006, s. 89) wskazując możliwości zastosowania nowoczesnych narzędzi technologii informacyjnej twierdzi, że szerokie ich wykorzystanie w procesie kształcenia wzbogaci studentów o nowe formy przekazu treści programowych, co znacząco wpłynie na optymalizację procesu uczenia się określonych treści oraz podniesie ich efektywność. W kontekście tym Janusz Gajda (2007, s. 73) twierdzi, że wykorzystanie w edukacji środków techniki informacyjnej przynosi poprawę indywidualnego procesu uczenia się, zwiększając jego efektywność oraz możliwości uczącej

się osoby. Według Wacława Strykowski (1984, s. 9), aby zapewnić uczącemu się najwyższą jakość wzajemnie uzupełniających się źródeł wiedzy, wymagane jest zastosowanie w procesie kształcenia różnorodnych, specjalnie dobranych technik multimedialnych. Bronisław Siemieniecki (2007, s. 257), wskazał funkcje, które wpływają na jakość zastosowania multimediów w dydaktyce. W opinii autora niniejszego artykułu najistotniejszym jest posiadanie przez współczesnego nauczyciela odpowiednich kompetencji w zakresie stosowania samych technologii, umożliwiających mu dokonanie odpowiedniego ich wyboru, a następnie przygotowania materiałów dydaktycznych.

Przeprowadzone w tej części badanie miało na celu zweryfikować powyższe twierdzenia i w konsekwencji wskazać te czynniki, które w opinii grupy badanych nauczycieli wpływają korzystnie na proces dydaktyczny, natomiast w opinii studentów ułatwiają proces samokształcenia. W związku z powyższym, jedno z pytań zawartych w ankiecie skierowanej do nauczycieli dotyczyło wskazania czynników, które w ich ocenie mają zasadniczy wpływ na efektywność zastosowania środków multimedialnych w procesie kształcenia studentów. Wynik badań w tym zakresie prezentuje w formie graficznej rycina 1.



Źródło: Badania własne.

Rycina 1. Czynniki mające wpływ na optymalizację zastosowania środków multimedialnych w procesie kształcenia studentów

Kompetencje nauczyciela zostały uznane przez zdecydowaną większość badanych nauczycieli jako główny czynnik mający wpływ na optymalizację stosowania środków multimedialnych w procesie kształcenia. W odniesieniu do literatury przedmiotu, wynik powyższego badania jest zbliżony do twierdzenia Kazimierza Wenty (2004, s. 375), który uważa, że możliwości środków multimedialnych wymuszają przesunięcie nacisku z kształcenia kierowanego przez nauczyciela w kierunku samodzielnej pracy studenta. Wymaga to nowego podejścia metodycznego obejmującego m.in. indywidualny proces uczenia się, krytycyzm treści, źródeł i tempa czasu, jak również programowania procesu edukacyjnego, doboru form i metod oraz kontroli i oceny pracy studenta. Stąd też jednym z obszarów edukacji medialnej jest metodyka kształ-

czenia medialnego, która uczy jak przygotować nauczycieli do stosowania mediów. Wobec powyższego K. Wenta widzi konieczność poszerzenia zakresu kompetencji współczesnego pedagoga, świadomego zachodzących zmian w otaczającej rzeczywistości. Potwierdza to E. Musiał (2010, s. 199) twierdząc, że samo wprowadzenie do dydaktyki nowych technologii nie spowoduje pożądaných zmian, jeśli nie będą one wsparte nową metodyką kształcenia, zmieniającą całkowicie filozofię nauczania.

Dla określenia rodzaju korzyści, jakie uzyskują studenci w wyniku stosowania technik multimedialnych w procesie samokształcenia posłużyły wskazania respondentów, które przedstawia tabela 7.

T a b e l a 7

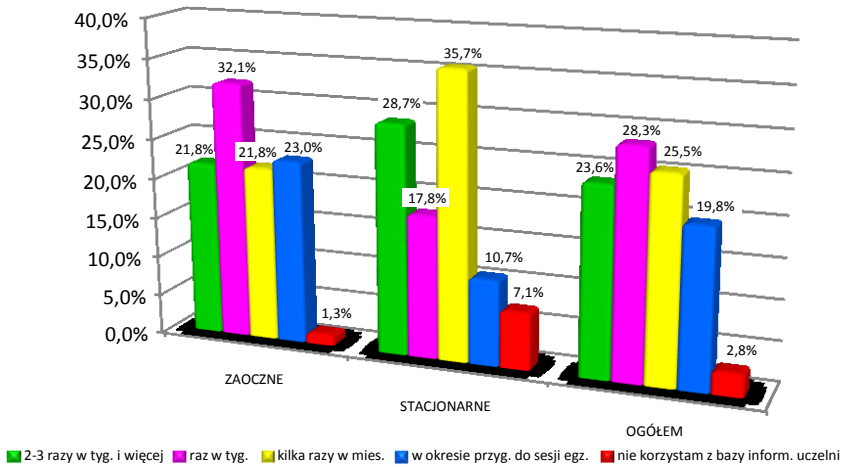
Korzyści wynikające ze stosowania technik multimedialnych w procesie kształcenia – uczenia się w opinii studentów wg rodzaju studiów

Korzyści ze stosowania technik multimedialnych	Rodzaj studiów		Ogółem
	zaoczne	stacjonarne	
	%		
Znaczne skrócenie czasu nauki	26,8	21,4	25,5
Lepsze zrozumienie przyswajanego materiału	46,2	53,6	48,2
Zwiększenie tempa uczenia się	6,4	7,1	6,6
Dłuższy okres koncentracji umysłowej	1,3	3,6	1,8
Zwiększenie ilości przyswajanego materiału	6,4	0,0	4,7
Wzrost motywacji do nauki	10,3	10,7	10,4
Nie mam zdania	2,6	3,6	2,8
Razem	100,0	100,0	100,0

Ź r ó d ł o: Badania własne.

Wynik powyższego badania koresponduje ze wskazaną przez Bronisława Siemienieckiego (2007, s. 277) charakterystyką zalet zastosowania narzędzi multimedialnych w procesie kształcenia. Autor ten twierdzi między innymi, że lepsze zrozumienie przyswajanego materiału uzyskuje się poprzez wyodrębnianie pożądaných informacji w trakcie stosowania różnych form wizualno-słownych, natomiast szybkość dostępu do wiadomości i przesyłu informacji powoduje znaczne skrócenie czasu nauki.

Stopień aktywności studentów w zakresie korzystania z bazy medialnej uczelni pozwala odnieść się do ich umiejętności w zakresie stosowania technik informacyjnych.



Ź r ó d ł o: Badania własne.

Rycina 2. Częstotliwość korzystania z narzędzi technologii informacyjnej uczelni w trakcie samokształcenia, deklarowana przez studentów z uwzględnieniem podziału na rodzaj odbywanych przez nich studiów

Zestawienie graficzne wyników badań wskazuje na pewną prawidłowość, że z bazy informacyjnej uczelni częściej korzystają studenci studiów zaocznych niż stacjonarnych. Wskazaną przez badanych częstotliwość korzystania jako „przynajmniej raz w tygodniu” można interpretować tak, że następuje to przy okazji odbywania zajęć dydaktycznych. Uprawnione w tym przypadku jest stwierdzenie, że ma to bezpośredni związek ze specyfiką studiów zaocznych, które obejmują mniejszy zakres zajęć dydaktycznych w stosunku do stacjonarnych, co wymusza na studentach większy udział w procesie samokształcenia, którego efektywność wzrasta przez wykorzystanie środków multimedialnych.

Wnioski z przeprowadzonych badań

Optimalizacja zastosowania środków multimedialnych w procesie kształcenia

1. Zasadniczy wpływ na optymalizację zastosowania środków multimedialnych w procesie kształcenia według B. Siemienieckiego (2007, s. 251) mają umiejętności odpowiedniego doboru specjalnych programów umożliwiających wzbogacenie odbioru mediów, które wymagają obok poznania wszechstronnej ich oferty (mediów) także technologii informacyjnej i umiejętności selekcji informacji. W badanej grupie nauczycieli opinię taką wyraziła większość osób zatrudnionych w uczelni na stano-

wisku adiunkta posiadających stopień naukowy doktora. Natomiast asystenci, będący w początkowym etapie swojego rozwoju naukowego, uznają, że klasa i standard narzędzi multimedialnych przekładają się na optymalizację procesu kształcenia. Na podstawie wskazanych powyżej preferencji badanej grupy nauczycieli można sądzić, że posiadanie kompetencji medialnych przez nauczyciela jest niezbędnym warunkiem prawidłowego konstruowania systemu kształcenia, w którym planowane jest wykorzystanie hipermediów, gdyż wymaga on zaprojektowania użycia odpowiednich narzędzi, takich jak: hipertekst, wideo, animacja i dźwięk, w celu zwiększenia aktywizacji odbiorcy.

2. Równie ważnym elementem, mającym korzystny wpływ na optymalizację zastosowania narzędzi techniki informacyjnej w procesie kształcenia, jest posiadanie przez studentów odpowiedniej wiedzy w zakresie efektywności uczenia się, którego podstawą jest przygotowanie do organizowania pracy samodzielnej z użyciem multimedii oraz rozumienia prawidłowości procesu uczenia się. Uzyskane dane wskazują, że badani nauczyciele są przekonani, iż efektywność edukacji medialnej ściśle związana jest ze stopniem przygotowania studenta do odbioru, a więc z szeregiem umiejętności obejmujących docieranie do źródeł informacji i dokonywanie świadomych wyborów.

Wpływ multimedialnego wspomaganie procesu kształcenia na efekty kształcenia

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość powoduje potrzebę systematycznego doksztalcenia się. Szybki wzrost dostępności różnorodnych informacji i wiedzy naukowej oraz potrzeb generują przed edukacją nowe jakościowo zadania związane z potrzebą opanowania sposobów szybkiego i efektywnego uczenia się oraz z umiejętnością korzystania z dostępnej, szybko powiększającej się bazy informacyjnej. Z badań nad mediami wynika, że konstruowanie systemu kształcenia, w którym planowane jest wykorzystanie hipermediów, wymaga zaprojektowania użycia odpowiednich narzędzi, których wymiar uzależniony jest od sposobu wykorzystania. Między innymi Janusz Gajda (2007, s. 20–21) stwierdził, że wymiar techniczny multimedialnych środków komunikowania możemy zaobserwować w edukacji w programach kształcenia, gdzie eksponowane są nośniki przekazu informacji, które służą do cyfrowego przetwarzania i prezentacji informacji zawierającej tekst, grafikę i dźwięk. Natomiast wymiar komunikacyjnego podejścia do multimedii w obszarze kształcenia odnosi się do programów hipermedialnych umożliwiających dostęp do informacji wzajemnie ze sobą powiązanych, do których użytkownik ma możliwość użycia interfejsu, który pozwala na wymianę danych pomiędzy licznymi zewnętrznymi użytkownikami. Taki sposób wykorzystania hipermediów może znaleźć zastosowanie np. w wymianie informacji oraz danych pomiędzy poszczególnymi zespołami uczących się, analizujących daną partię materiału itp.

Wynik z tej części badania wskazuje, że studenci doceniają znaczenie oraz wymierne korzyści ze stosowania multimedii w samodzielnym uczeniu się. Większość respondentów ocenia, że ma wpływ na lepsze zrozumienie przyswajanego materiału,

co przekłada się bezpośrednio na uzyskane przez nich wyniki w nauce i zaliczenie sesji egzaminacyjnej. Użycie w procesie samokształcenia narzędzi multimedialnych powoduje znaczne skrócenie czasu nauki, gdyż zastosowanie hipertekstu umożliwia wyszukiwanie i prezentację potrzebnej informacji bez konieczności czytania obszernych tekstów. Preferencje badanych są zbieżne z twierdzeniem Macieja Tanasia (2007, s. 167), który konstatuje, że aktualnie multimedia stosowane są w kształceniu przedmiotowym i zawodowym, poszerzając tym samym wiedzę uczących się z danej dziedziny. Odgrywają one także ważną rolę w kształceniu zintegrowanym i blokowym, podnosząc efektywność nauczania w stosunku do tradycyjnej formy. Poza tym, multimedia są istotnym czynnikiem stymulującym aktywność uczących się w zakresie poszukiwania potrzebnych informacji do rozwiązywania problemów badawczych.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

- BEDNAREK J. (2006), *Multimedia w kształceniu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- BEREŻNICKI F. (2007), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków: Agencja Wydawnicza „Impuls”.
- GAJDA J. (1992), *Edukacja bez granic. O środkach masowego przekazu*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- GAJDA J. (2007), *Media w edukacji*, Kraków: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP.
- GOBAN-KLAS T. (1993), *Komputer narzędziem humanisty*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- GOBAN-KLAS T. (2006), *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- GOBAN-KLAS T. (2001), *Zarys historii i rozwoju mediów. Od malowideł naskalnych do multimedii*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- GOGOŁEK W. (2010), *Komunikacja sieciowa. Uwarunkowania, kategorie i paradoksy*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra-JR.
- HOJNACKI L. (red.) (2011), *Mobilna edukacja. M-learning, czyli (r)ewolucja w nauczaniu (poradnik dla nauczyciela)*, Warszawa: Think Global.
- KLUSZCZYŃSKI R.W. (2002), *Film, wideo, multimedia: sztuka ruchomego obrazu w erze elektronicznej*, Warszawa: Wydawnictwo „Rabid”.
- KOMEŃSKI J.A. (1956), *Wielka dydaktyka*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- LEVINSON P. (1999), *Miękkie ostrze. Naturalna historia i przyszłość rewolucji informacyjnej*, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza”.
- LEWOWICKI T. (1988), *Proces kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa: PWN.
- OKOŃ W. (1987), *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- OKOŃ W. (1992), *Słownik pedagogiczny*, wyd. 5 zm., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- PÓŁTURZYCKI J. (1981), *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- ROTKIEWICZ H. (1983), *Pedagogiczne aspekty teorii środków masowego przekazu Marshalla McLuhana*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- STRYKOWSKI W. (1984), *Audiowizualne materiały dydaktyczne. Podstawy kształcenia multimedialnego*, Warszawa: PWN.

Artykuły w pracach zbiorowych

- ECO U. (2005), *Nowe środki masowego przekazu a przyszłość książki*, [w:] M. Hopfinger (red.), *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 537–544.

- JUSZCZYK S. (2007), *Cele i zadania technologii informacyjnej i edukacji medialnej*, [w:] B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 16–32.
- JUSZCZYK S. (2002), *Globalna sieć komputerowa – Internet – w edukacji*, [w:] J. Gajda i in. (red.), *Edukacja medialna*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 283–372.
- MUSIAŁ E. (2010), *Wybrane strategie uczenia się w epoce cyfrowej*, [w:] J. Morbitzer (red.), *Człowiek – media – edukacja*, Kraków: Wydawnictwo KTiME UP, s. 199–204.
- PRZYBYCIEN K. (2007), *Edukacja „ery informacji”*, [w:] P. Drzyzga (red.), *Nowe media a tradycyjne środki przekazu*, Tychy: Wydawnictwo Maternus Media.
- SIEMIENIECKI B. (2004a), *Edukacja humanistyczna i komputery*, [w:] J. Gajda i in. (red.), *Edukacja medialna*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 139–188.
- SIEMIENIECKI B. (2007), *Przedmiot i zadania mediów w komunikacji*, [w:] B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 125–151.
- SIEMIENIECKI B. (2004b), *Multimedia i hipermedia w edukacji*, [w:] J. Gajda i in. (red.), *Edukacja medialna*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 245–282.
- TANAŚ M. (2007), *Media w katalogu środków dydaktycznych*, [w:] B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 152–175.
- WENTA K. (2004), *Metodyka wykorzystania technologii informacyjnej w edukacji medialnej*, [w:] J. Gajda i in. (red.), *Edukacja medialna*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 373–403.

Źródła internetowe

- PRENSKY M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, s. 6, [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky – Digital Natives, Digital Immigrants – Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part1.pdf) (dostęp: 05.03.2015).

Joanna Adamkiewicz, doktorantka Uniwersytetu Opolskiego
e-mail: joanna_adamkiewicz@wp.pl

RENÁTA BERNÁTOVÁ

Moderné technológie v prírodovednom vzdelávaní – elektronické testovanie

MODERN TECHNOLOGIES IN THE NATURE SCIENCE EDUCATION – ELECTRONIC TESTING

Summary

In the paper we present the information about the possibilities of using electronic testing in the Moodle in the natural science education. The attention we give mainly to the forms of the tasks, which we can use in the electronic testing, and the description of basic steps to create an electronic test in the Moodle.

Keywords: electronic test, form of the task, moodle, nature science education

Prírodovedné vzdelávanie

Prírodovedné vzdelávania je neoddeliteľnou súčasťou edukácie na všetkých stupňoch školského vzdelávania. Janoušková, Nová a Maršák (2008, s. 129) uvádzajú, že „problematike prírodovedného vzdelávania sa v súčasnosti v oblasti pedagogického výskumu i praktickej vzdelávacej politiky venuje v štátoch Európskej únie až neobvykle vysoká pozornosť“.

Už v materskej škole si deti osvojujú elementárne prírodovedné pojmy, pozorujú veku primerané prírodné javy, realizujú prírodovedné experimenty. Prírodovedné vzdelávanie je podľa Inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách začlenené do vzdelávacej oblasti Človek a príroda. Hlavný cieľom tejto vzdelávacej oblasti je počiatočný rozvoj prírodovednej gramotnosti. Učiteľka volí také podnety, aby deti v čo najväčšej miere získavali skúsenosť s reálnymi predmetmi, javmi a situáciami (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách 2015, s. 12).

Prírodovedné vzdelávanie v základnej škole je tiež súčasťou vzdelávacej oblasti Človek a príroda. Vzdelávacia oblasť Človek a príroda obsahuje problematiku vzdelávania spojenú so skúmaním prírody. V tejto oblasti žiaci mladšieho školského veku dostávajú príležitosť poznávať prírodu ako systém, ktorého súčasťou sú vzájomné premeny. Na takomto poznaní je založené aj pochopenie dôležitosti prírodnej rovnováhy pre existenciu živých sústav, vrátane človeka. Prírodovedné predmety svojím činnostným a bádateľským charakterom výučby umožňujú žiakom mladšieho školského veku hlbšie porozumieť zákonitostiam prírodných procesov, a tým si uvedomovať

aj užitočnosť prírodovedných poznatkov a ich aplikáciu v praktickom živote (Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy, 2015, s. 7). Na 1. stupni základnej školy (1. až 4. ročník) prírodovedné učivo obsahujú predmety prvouka a prírodoveda, na 2. stupni základnej školy (5. až 9. ročník) predmety biológia, fyzika a chémia. Pre všetky prírodovedné predmety na 2. stupni je spoločným cieľom a úlohou budovanie spôsobilostí pre vedeckú prácu, a to najmä spôsobilosti pozorovania, vnímania časových a priestorových vzťahov medzi objektmi a javmi, klasifikácie, merania a predvídaní (Štátny vzdelávací program. Nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy, 2015, s. 7).

Didaktické testy

Didaktické testy sú považované za moderný prostriedok zisťovanie kvantity i kvality vedomostí a zručností učiacich sa subjektov (Turek, 2008). Byčkovský (1982) považuje didaktický test za nástroj systematického zisťovania (merania) výsledkov vyučovacieho procesu. Podľa Lapitku (1990) didaktický test je druhom písomnej skúšky, pri ktorej žiak čo najúspornejšie odpovedá na vopred pripravenú testovú úlohu. Od bežnej písomnej skúšky sa didaktický test líši najmä tým, že je navrhovaný, overovaný, hodnotený a interpretovaný podľa určitých, dopredu stanovených pravidiel (Chráska, 1999). Gavora a kol. (2010) uvádzajú, že didaktický test je dlhšia skúška, ktorá má pevnú štruktúru a charakterizujú ju dve základné vlastnosti: objektivita a ekonomickosť.

Didaktický test ako dôležitý merací nástroj má za úlohu objektívne merať úroveň vedomostí a zručností žiakov v konkrétnej oblasti. Správne zostavený didaktický test vytvára priestor na objektívne hodnotenie žiakov vo vyučovacom procese (Fryková, 2012, s. 4).

V súčasnej pedagogickej praxi sú didaktické testy využívané v edukácii na všetkých stupňoch školského vzdelávania. V našom príspevku chceme prezentovať moderný spôsob testovania vedomostí s podporou moderných informačných technológií (tzv. elektronické testovanie). V Slovenskej republike sa elektronickému testovaniu vo vzdelávaní venuje značná pozornosť. Túto skutočnosť podporuje aj národný projekt s názvom Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania, ktorý bol realizovaný od marca 2013 Národným ústavom certifikovaných meraní vzdelávania v rámci Operačného programu Vzdelávanie. Projekt bol úspešne ukončený v novembri 2015. Počas trvania projektu bolo vytvorených učiteľmi z praxe 30 000 elektronických testových úloh z rôznych vyučovacích predmetov základnej a strednej školy, 130 didaktických testov a bola sprístupnená možnosť využívať elektronické testovanie učiteľom základných a stredných škôl vo vyučovacom procese (<http://www.etest.sk/o-projekte/>).

Elektronické testovanie prírodovedných poznatkov v Moodle

Moodle je softvérový balíček pre vytváranie kurzov založených na internete a webových stránkach. Moodle je poskytovaný bezplatne. Využívajú ho celosvetovo vysoké školy, stredné školy, alebo aj jednotlivci – učitelia na *online* vzdelávanie alebo na podporu tradičného vzdelávania. Pedagogická fakulta PU v Prešove už takmer desať rokov využíva Moodle ako podporu vzdelávania študentov v bakalárskych i magisterských študijných programoch. Na podporu prírodovedného vzdelávania máme v Moodle vytvorené tri elektronické kurzy, ktoré študenti aktívne využívajú. V ostatných troch rokoch sme začali využívať aj elektronické testovanie prírodovedných poznatkov v Moodle, ktoré chceme popísať v nasledujúcej časti príspevku.

Podľa Beisetzera, Burgerovej, Maněnu, Maněnovej a Myšku (2013) elektronická podoba testu má tú výhodu, že ho stačí pripraviť len raz a potom test môžeme opakovane a s rôznymi obmenami používať, opätovne miešať medzi sebou ťažké a ľahké testové úlohy, prehadzovať ich poradie aj poradie odpovedí.

Predpokladom pre efektívne využívanie elektronických didaktických testov vo vzdelávaní je aj základná úroveň počítačovej gramotnosti riešiteľov.

Pre riešiteľa je v porovnaní s printovou verziou testu veľkou výhodou okamžitá spätná väzba o úspešnosti riešenia testu i jednotlivých testových úloh, ktoré riešiteľ môže dostať hneď po ukončení riešenia testu.

Pre tvorcú testu – pedagóga je výhodou časovo neobmedzená archiváciu riešených testov v Moodle, štatistické údaje o úspešnosti riešenia testu i jednotlivých testových úloh, jeho ekonomickosť (úspora času – opravovanie testov, úspora materiálu – papier, toner) a vysoká objektivnosť.

Pred začatím využívania elektronického testovania v Moodle pedagóg musí vytvoriť banku testových úloh, z ktorých následne konštruuje didaktické testy. Čím je vyšší počet vytvorených úloh v banke, tým je menšia pravdepodobnosť opakovania testovej úlohy v rôznych variantoch didaktického testu, ktoré vytvára riešiteľ pri vysokom počte testovaných osôb.

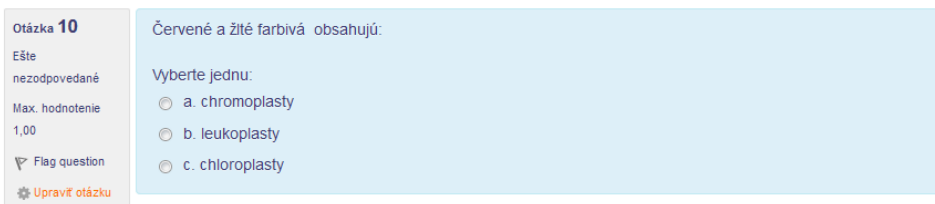
Tvorba banky testových úloh

Pri tvorbe banky testových úloh využívame kategórie, ktorými si rozčleníme testové úlohy do skupín podľa tematických celkov testovaného učiva, napr. kategória 1 – základy cytologie a fyziologie, kategória 2 – organológia rastlín, kategória 3 – organológia živočíchov, kategória 4 – huby a lišajníky. Kategórie nám pri konštrukcii testov uľahčujú orientáciu v banke testových úloh. Do kategórie je možné vkladať aj ďalšie kategórie, ktoré označujeme ako podkategórie.

Po vytvorení kategórií nastáva tvorba testových úloh, ktoré pedagóg umiestňuje do vytvorených kategórií, príp. podkategórií.

Moodle ponúka tvorcovi testu využívať rôzne formy testových úloh – polytomické s jednou správnou odpoveďou, polytomické s viacerými správnymi odpoveďami, dichotomické, doplňovanie, produkčné, priradovacie, otvorené so širokou odpoveďou...

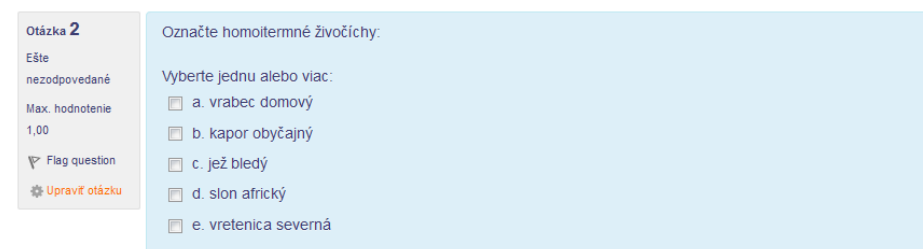
Polytomická forma testovej úlohy (v Moodli označené ako *Viacere odpovede*) je zatvorenou testovou úlohou. Táto úloha má dve podoby. Polytomická testová úloha s viacerými správnymi odpoveďami alebo polytomická testová úloha s jednou správnou odpoveďou.



The screenshot shows a Moodle question interface. On the left, a sidebar contains the question ID 'Otázka 10', status 'Ešte nezodpovedané', maximum score 'Max. hodnotenie 1,00', and buttons for 'Flag question' and 'Upraviť otázku'. The main content area has a light blue background and contains the text 'Červené a žlté farbivá obsahujú:' followed by 'Vyberte jednu:' and three radio button options: 'a. chromoplasty', 'b. leukoplasty', and 'c. chloroplasty'.

Ďalší

Obrázok 1. Ukážka polytomickej testovej úlohy s výberom jednej správnej odpovede



The screenshot shows a Moodle question interface. On the left, a sidebar contains the question ID 'Otázka 2', status 'Ešte nezodpovedané', maximum score 'Max. hodnotenie 1,00', and buttons for 'Flag question' and 'Upraviť otázku'. The main content area has a light blue background and contains the text 'Označte homoitermné živočíchy:' followed by 'Vyberte jednu alebo viac:' and five checkbox options: 'a. vrabeč domový', 'b. kapor obyčajný', 'c. jež bledý', 'd. slon africký', and 'e. vretenica severná'.

Ďalší

Obrázok 2. Ukážka polytomickej testovej úlohy s výberom viacerých správnych odpovedí

Dichotomická forma testovej úlohy (v Moodli označená ako *Pravda/Nepravda*) je zatvorená testová úloha. Je formulovaná v podobe výroku a riešiteľ si vyberá odpoveď: pravda alebo nepravda.

Otázka 25
Ešte nezodpovedané
Max. hodnotenie 1,00
Flag question
Uprav' otázku

Gutácia je vylučovanie prebytočnej vody z rastlinného tela v podobe kvapiek.

Vyberte jednu:

Pravda

Nepravda

Ďalší

Obrázok 3. Ukážka dichotomickej testovej úlohy

Priradovacia testová úloha (v Moodle označená ako *Zhoda*) je zatvorená forma testovej úlohy. Úlohou riešiteľa je správne priradiť pojmy z dvoch množín.

Otázka 19
Ešte nezodpovedané
Max. hodnotenie 1,00
Flag question
Uprav' otázku

Priradte k rastlinnému druhu typ listu:

ďatelina lúčna zložený list

kosatec žltý jednoduchý list

pagaštan konský Vybrať ...

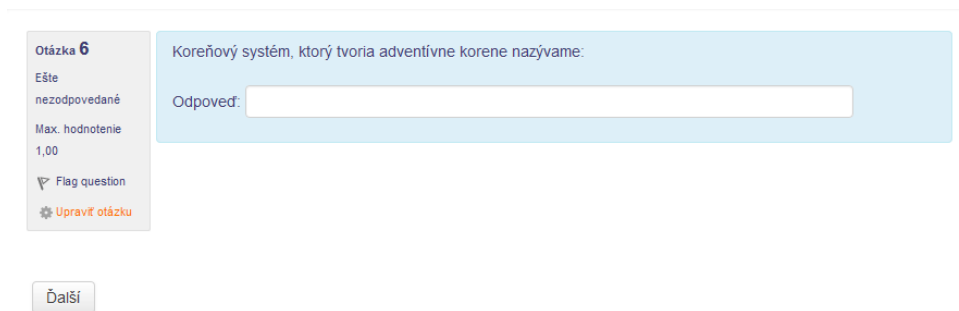
fialka voňavá Vybrať ...

dub zimný Vybrať ...

Ďalší

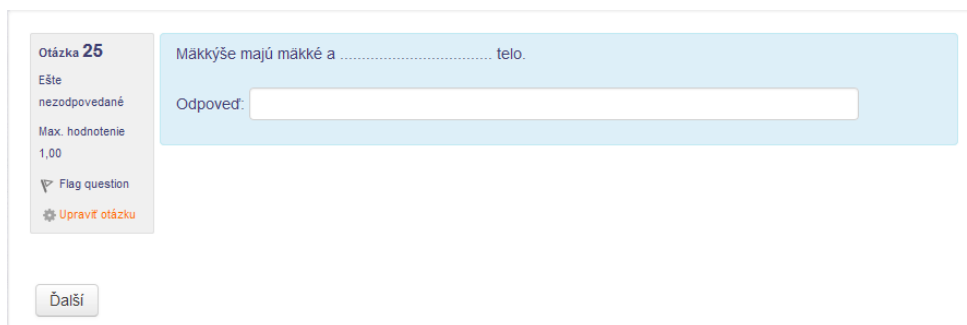
Obrázok 4. Ukážka priradovacej testovej úlohy

Produkčná a doplňovacia forma testovej úlohy (v Moodle označená ako *Krátka odpoveď*) patria k otvoreným testovým úlohám. Riešiteľ tvorí odpoveď sám – píše ju. Pri otvorených testových úlohách je dôležité, aby riešiteľ gramaticky správne napísal odpoveď (dĺžne, mäkké i alebo tvrdé y).



The screenshot shows a Moodle question interface. On the left, a sidebar contains the following information: 'Otázka 6', 'Ešte nezodpovedané', 'Max. hodnotenie 1,00', and two buttons: 'Flag question' and 'Upravíť otázku'. The main area has a light blue background and contains the question text: 'Koreňový systém, ktorý tvoria adventívne korene nazývame:'. Below the question is a text input field labeled 'Odpoveď:'. At the bottom left of the question area is a 'Ďalší' button.

Obrázok 5. Ukážka produkčnej testovej úlohy



The screenshot shows a Moodle question interface. On the left, a sidebar contains the following information: 'Otázka 25', 'Ešte nezodpovedané', 'Max. hodnotenie 1,00', and two buttons: 'Flag question' and 'Upravíť otázku'. The main area has a light blue background and contains the question text: 'Mäkkýše majú mäkké a telo.'. Below the question is a text input field labeled 'Odpoveď:'. At the bottom left of the question area is a 'Ďalší' button.

Obrázok 6. Ukážka doplňovacej testovej úlohy

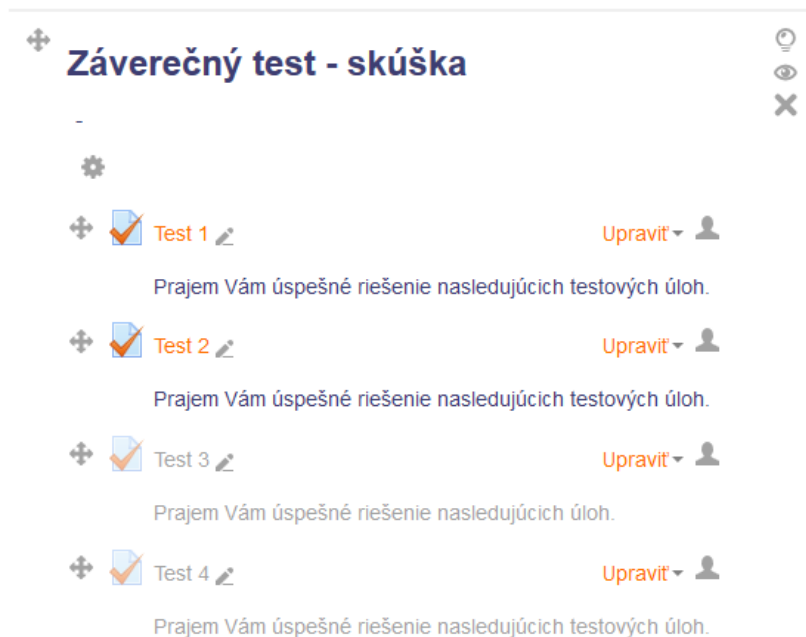
Numerická testová úloha je otvorená forma testovej úlohy, pri ktorej pedagóg môže zadať aj akceptovateľnú odchýlku v odpovedi riešiteľa. Testová úloha opis patrí k otvoreným testovým úlohám. Pedagóg môže k tejto forme úlohy vložiť obrázok, schému, graf ap.

Banku testových úloh môže pedagóg kedykoľvek aktualizovať – pridávať nové testové úlohy, mazať neaktuálne úlohy, upravovať formuláciu testových úloh, meniť skórovanie úloh, meniť distraktory pri polytomických úlohách. V našej banke testových úloh pre jeden prírodovedný vyučovací predmet máme v Moodli vytvorených okolo 400 testových úloh.

Konštrukcia didaktického testu v Moodli

Pri konštrukcii didaktického testu v Moodli pedagóg využíva testové úlohy, ktoré vytvoril a uložil do banky testových úloh. Didaktický test konštruuje v konkrétnom kurze a vytvára ho vo vybranej lekcii, napr. my máme vytvorenú lekciu záverečný test – skúška a v nej vytvorené rôzne varianty testov (pozri obrázok 7). Prvé dva testy v ukážke sú otvorené, teda viditeľné pre študentov, ktorí ich môžu riešiť. Ďalšie varianty testov sú skryté, nevidia ich študenti, vidí ich iba tvorca testu. Otvorenie testu

(dátum, čas otvorenia a zatvorenia) môže pedagóg vopred nastaviť alebo ho môže otvoriť manuálne pred riešením testu.



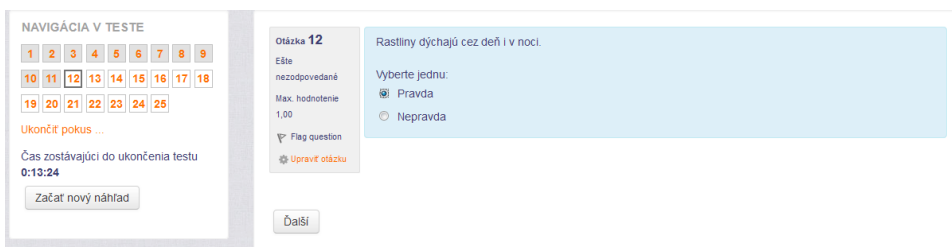
Obrázok 7. Ukážka testov uložených v lekcii daného kurzu

Z banky testových úloh sa úlohy do konkrétneho testu vyberajú dvoma spôsobmi a to označením úloh, ktoré sa presunú do testu alebo úlohy do testu náhodne vyberie počítač. Tvorca – pedagóg nový test označí názvom a nastaví všetky potrebné parametre ako napr. dátum, čas začiatku a ukončenia testovania, rozloženie testových úloh na jednu stránku (najvhodnejšie je umiestniť jednu testovú úlohu na stránku), možnosť miešania poradia testových úloh, možnosť miešania poradia odpovedí pri polytomic- kých úlohách, počet pokusov riešenia testu.



Obrázok 8. Ukážka tvorby testu v Moodli – výber testových úloh do konkrétneho testu

Pri každom teste nastavuje pedagóg čas pre riešenie testu. Tento čas sa riešiteľovi zobrazí pri zahájení jeho riešenia v navigácii (pozri obrázok 9) a riešiteľ má počas riešenia testu vždy aktuálnu informáciu o dĺžke času, ktorý mu ešte ostáva do konca riešenia.



Obrázok 9. Ukážka navigácie v elektronickom teste s časovým údajom

Po ukončení riešenia testu ho študent odošle. Študentovi sa zobrazí informácia o úspešnosti riešenia didaktického testu a môže si prezrieť ako riešil jednotlivé testové úlohy (pozri obrázok 11). V navigácii zelenou farbou sú označené správne riešené úlohy, žltou čiastočne správne a červenou nesprávne riešené úlohy (pozri obrázok 10).

NAVIGÁCIA V TESTE

1 2 3 4 5 6 7 8 9

10

Ukázať vždy iba jednu stránku

Ukončiť prehľad

Začať nový náhľad

Test bol začatý Thursday, 4 February 2016, 15:32

Stav Ukončené

Ukončené dňa Thursday, 4 February 2016, 15:33

Strávený čas 1 min 27 sekundy/sekúnd

Známka 8,02 z možných 10,00 (80%)

Otázka 1

Prirad' orgán ku skupine:

Čiastočne správny

Známka 0,60 z 1,00

list generatívny orgán X

Obrázok 10. Ukážka bodovej úspešnosti riešenia testu z pohľadu riešiteľa

Otázka 11

Čiastočne správny

Známka 0,60 z 1,00

Flag question

Upraviť otázku

Priradte k rastlinnému druhu typ listu:

fialka voňavá	zložený list	X
dub zimný	jednoduchý list	✓
ďatelina lúčna	jednoduchý list	X
kosatec žltý	jednoduchý list	✓
pagaštan konský	zložený list	✓

Obrázok 11. Ukážka vyhodnotenia testovej úlohy z pohľadu riešiteľa

Úspešnosť riešenia testu si pedagóg prezerá vo výsledkoch. Zobrazí sa mu tabuľka obsahujúca meno a priezvisko študenta, jeho e-mailová adresa, dátum a čas riešenia testu, počet získaných bodov a prehľad bodov získaných v jednotlivých testových úlohách (pozri obrázok 12).

	Stav	Test bol začatý	Čas vypršal	Použitý čas	Známka/25,00	Úloha. 1 /1,00	Úloha. 2 /1,00	Úloha. 3 /1,00	Úloha. 4 /1,00	Úloha. 5 /1,00
Študent 1 meno a priezvisko e-mailový kontakt	Ukončené	18 December 2015 11:56	18 December 2015 12:10	13 min 50 sekundy/sekúnd	17,27	✓ 0,60	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 0,67	✓ 1,00
Študent 2 meno priezvisko e-mailový kontakt	Ukončené	18 December 2015 11:57	18 December 2015 12:10	13 min 39 sekundy/sekúnd	16,47	✓ 0,80	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 0,67	✓ 1,00
Študent 3 meno a priezvisko e-mailový kontakt	Ukončené	18 December 2015 11:57	18 December 2015 12:12	15 min	8,17	X 0,00	X -1,00	X -0,33	✓ 0,33	X -0,50

Obrázok 12. Ukážka výsledkov riešenia elektronického testu z pohľadu pedagóga

Ďalšie informácie o teste sú zobrazené v štatistike, ktorá obsahuje aj štruktúrálno analýzu testu. Tieto štatistické údaje o teste si môže pedagóg stiahnuť z Moodle v Excelovskom formáte.

Elektronické testovanie v Moodli využívame aj v priebežnom hodnotení pri poznávaní vybraných druhov rastlín, živočíchov a húb. Úlohou študenta je na obrázku identifikovať organizmus a napísať jeho slovenské rodové a druhové meno (pozri obrázok 13).


Otázka 15

Ešte nezodpovedané

Max. hodnotenie 1,00

Flag question

Upraviť otázku



Odpoveď:

Obrázok 13. Ukážka testovej úlohy na poznávanie organizmov

Záver

V príspevku sme predstavili moderný spôsob preverovanie poznatkov – elektronické testovanie, ktoré využívame v našej pedagogickej praxi už tretí akademický rok. Elektronické testovanie sa využíva v Slovenskej republike aj na národnej úrovni pri externej časti maturitnej skúšky, ktorá je rovnocenná s písomnou formou. Do elektronického testovania sa môžu prihlásiť iba žiaci certifikačných škôl. Ďalším je e-testovanie 9, cieľom ktorého je zistiť výkon žiakov na konci základnej školy z matematiky, slovenského jazyka a literatúry (resp. z maďarského jazyka a literatúry, ukrajinského jazyka a literatúry). Najbližšie testovanie 9 sa uskutoční v apríli 2016. Podobný cieľ má e-testovanie 5, ktorého sa zúčastňujú žiaci 5. ročníka a cieľom je zistiť vstupné vedomosti a zručnosti pri vstupe žiakov na 2. stupeň základnej školy.

BIBLIOGRAFIE

Monografie a vysokoškolské učebnice

BEISETZER P., BURGEROVÁ J., MANĚNA V., MANĚNOVÁ M., MYŠKA K. (2013), *Začínáme s e-learningom*, Prešov: FHPV PU v Prešove.

BYČKOVSKÝ P. (1982), *Základy měření výsledku výuky. Tvorba didaktického testu*, Praha: ČVUT VÚIS.

CHRÁSKA M. (1999), *Didaktické testy*, Brno: Paido.

LAPITKA M. (1990), *Tvorba a použitie didaktických testov*, Bratislava: SPN.

TUREK I. (2008), *Didaktika*, Bratislava: Iura Edition spol. s r.o.

Príspevky v časopisoch a vo vestníkoch

JANOŠKOVÁ S., NOVÁK J., MARŠÁK J. (2008), *Trendy ve výuce přírodovědných oborů z evropského pohledu*, „Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis” séria D „Vedy o výchove a vzdelávaní”, Supplementum 2: *Aktuálne vývojové trendy vo vyučovaní chémie*, Trnava: Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta, s. 129–132.

Internetové zdroje

FRYKOVÁ E. (2012), *Tvorba didaktických testov z biológie*, [online], Bratislava: MPC, http://www.mpc-edu.sk/library/files/e._frykov__tvorba_didaktick_ch_testov_z_biol_gie___final.pdf (dostupné: 20.01.2016).

GAVORA, P. a kol. (2010), *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*, [online], Bratislava: Univerzita Komenského, <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> (dostupné: 20.01.2016).

Národný projekt Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania, [online], Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, <http://www.etest.sk/o-projekte/> (dostupné: 27.01.2016).

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2015), [online], Bratislava: Štátny pedagogický ústav, http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/_vp_materske_skoly.pdf (dostupné: 25.01.2016).

Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy (2015), [online], Bratislava: Štátny pedagogický ústav, http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany_statny_vzdelavaci_program/zs/1_stupen/svp_pv__2015.pdf (dostupné: 27.01.2016).

Štátny vzdelávací program. Nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy (2015), [online], Bratislava: Štátny pedagogický ústav, http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf (dostupné: 2.02.2016).

Renáta Bernátová, doc., RNDr., PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

e-mail: renata.bernatova@unipo.sk

MARIUSZ DROŹDŹ

Edukacja we współczesnym świecie medialnym

EDUCATION IN CONTEMPORARY WORLD OD MASSMEDIA

Summary

A human being is surrounded by the loads of information at present. The information reaching people is very fragmented and its perception is not accompanied by the skill in selecting and estimating of it's values and reality. At the same time more and more time that children spend in front of a screen brings us to the conclusion that the electronic media is for many young people not only the main source of information, but also the educational content, and media figures are a role model. There are very important tasks for the modern school and family of shaping the culture of receiving the content transmitted by the mass media. It can also be considered as a partner in the process of teacher education.

Keywords: massmedia, education, perception, culture, violence

Elektroniczne środki masowego komunikowania od chwili pojawienia się stały się niezwykle atrakcyjnym źródłem rozrywki i informacji dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Oprócz walorów zabawowych, massmedia zawierają w sobie aspekt edukacyjny, który sprawia, że muszą być traktowane jako ważne instrumenty szkoły równoległej. Zdaniem Zbigniewa Markockiego i Pawła Tyrały (1999, s. 64) nie można uważać, że wpływ środków masowego przekazu na odbiorców dokonuje się niejako automatycznie. W zależności od sposobu, w jaki ludzie z nich korzystają, można je również uznać za partnerów nauczycieli w procesie edukacji. Wpływ mediów na widza zależy od tego czy potrafi on dokonywać świadomego wyboru programu oraz czy właściwie przebiega proces odbioru treści przekazywanych przez te środki, a także od tego czy odbiorca nabył umiejętność wykorzystywania zdobytej tą drogą wiedzy w procesie uczenia się i nauczania.

Marshal McLuhan uważa, że media elektroniczne nie zmniejszają naszych doznań zmysłowych towarzyszących odbiorowi informacji. A wręcz je zwiększają – w przeciwieństwie do bazującej na książce szkoły, która wypacza sposób postrzegania świata, izolując dziecko od otaczającej je rzeczywistości. Poprzez działanie zarówno w sferze świadomości, jak i nieświadomości, media elektroniczne zapobiegają powierzchowności, schematyzmowi i wyrabiają aktywną postawę wobec świata i ludzi (Kossowski, 1999, s. 34–36).

Badając wpływ obrazów telewizyjnych na widza, można wyróżnić za Janiną Koblewską cztery rodzaje przeżyć: sensoryczno-motoryczne, wyobrażeniowe, emocjonalne i najgłębsze intelektualne, podczas którego widz wartościuje utwór jako dzieło sztuki i dokonuje analizy. Wymaga to jednak umiejętności i wiedzy (Koblewska, 1974).

Cytując Helgę Himmelweit, można wyróżnić trzy rodzaje wpływu środków przekazu na odbiorcę: bezpośrednie, kumulatywne i podświadome (Gajda, 2000, s. 94). W pierwszym przypadku przeżycia oddziałują na uczucia, a widz intelektualnie opracowuje obejrzone treści. Podczas przeżycia kumulatywnego oddziaływanie poszczególnych przekazów sumuje i nawarstwia się, co prowadzi do zmian w psychice. W ostatnim przypadku, pomimo początkowego odrzucenia postaw z powodu kontekstu, w jakim zostały ukazane, napięcie uczuciowe wywołane przez bohatera tkwi w odbiorcy i pozostawia ślad w jego psychice.

Na charakter odbioru wpływ wywiera język przekazu, czyli warstwa obrazowa i dźwiękowa, oraz odpowiednia konwencja, czyli wybrane środki wyrazowe zastosowane do wyrażenia określonych treści. Odbiór przekazu audiowizualnego zależy jednak przede wszystkim od odbiorcy. Nawet wówczas, gdy uwzględnimy już konkretną treść określonego dzieła, nie możemy mieć wcale pewności, że nastąpi uruchomienie zawsze tego samego odbioru. Jest rzeczą zrozumiałą, że odbiorca, który w ukazanym elektronicznym obrazie rzeczywistości odnajdzie elementy własnych doświadczeń i zainteresowań, odbierze go w sposób zasadniczo odmienny od tego odbiorcy, dla którego przedstawiona rzeczywistość jest obca i nieznaną. Wszystkie te grupy czynników, wpływające na przeżycie obrazu filmowego, tworzone są społecznie, wszystkie są wytworem warunków kulturowych, zamkniętych w odpowiednio ukształtowanym otoczeniu materialnym, a także społecznie ugruntowanych stereotypach, sądach, poglądach i normach społecznych.

W trzecim tysiącleciu obok przekazu filmowego i telewizyjnego pojawiły się nowe środki komunikacji w postaci filmów, gier komputerowych płynących z internetu i wyświetlanych na ekranie laptopa, tabletu czy telefonu komórkowego.

W procesie odbioru dzieła sztuki zachodzi „dialektyczny związek między wiernością a swobodą interpretacji, przy czym adresat, z jednej strony, usiłuje iść za wskazówkami tkwiącymi w niejasności komunikatu i wypełnić niepełną formę za pomocą własnych kodów, z drugiej zaś strony widzi komunikat takim, jakim został on skonstruowany, a tym samym spełnia akt wierności wobec autora i momentu nadania” (Eco, 1972, s. 120). Reasumując: odbiorca w równej mierze odbiera, jak i współtworzy dzieło sztuki. To współtworzenie polega na wydobywaniu różnorodnych jego znaczeń i zbudowanie z nich własnej wizji, która zależy od dzieła sztuki i od odbiorcy.

Współczesny odbiorca przekazu płynącego z internetu i odbieranego za pośrednictwem ekranu komputera czy smartfonu znacznie rzadziej ma możliwość doświadczenia podobnych przeżyć. Niekoniecznie musi w związku z tym maleć rola estetyczno-kreacyjna widowiska, ale maleje jego rola w koncentrowaniu i przyciąganiu uwagi

widza. Pragnąc więc możliwie dokładnie odebrać przekaz, widz musi nieustannie uruchamiać uwagę dowolną, której rozwinięcie związane jest z większym wysiłkiem umysłowym (Depta, 1975, s. 244–245).

Efekt oddziaływania środków komunikacji masowej jest szeroki i długoterminowy, dlatego niektórzy twierdzą, że oglądanie jest aktywnością, nad którą badacz nie ma prawie żadnej kontroli (Dyer, 1982, s. 77–78). Niemiecki kryminolog Hans Joachim Schneider uważa, że media oddziałują w sposób różnorodny, który często pozornie jest sprzeczny. Badacz stwierdza zarazem, że człowiek może się nauczyć imitować przedstawiane zachowania, na przykład przestępcze, które w pewnych sytuacjach mogą wyzwać zachowania agresywne.

Większość badaczy mediów zgodnie twierdzi, że środki przekazu oddziałują w sposób ambiwalentny: z jednej strony zakłócają rozwój fizyczny i aktywność kulturalną dzieci i młodzieży, jednocześnie jednak wychowują i w pewien sposób sprawują nad nimi kontrolę. Całkowicie absorbując uwagę poszczególnych odbiorców, przyczyniają się one jednak do zaburzeń psychodynamiki w różnych grupach społecznych. W wyniku tego kontakty między członkami grupy zostają zakłócone czy też uniemożliwione, co prowadzić może do zahamowania rozwoju więzi uczuciowej między nimi. Można więc stwierdzić, że środki przekazu nie tylko odzwierciedlają problemy, przed którymi stoi społeczeństwo, ale również uczestniczą w procesie powstawania tych problemów i w procesie przeciwdziałania im (Schneider, 1992, s. 86).

W przeciwieństwie do czytania, oglądając obraz na ekranie nikt – jak zaznacza Derrick de Kerckhove – nie potrzebuje instrukcji jak interpretować teksty. Można być analfabeta. Nadawcy przekazu tną informacje na małe, często niepowiązane części, upychając razem jak najwięcej, w jak najkrótszym czasie. My zaś tworzymy obraz, dokonując szybkiego uogólnienia na podstawie kilku przesłanek. Nie oznacza to, że coś rozumiemy, my tylko tworzymy obrazy (Jakubowski, 2001, s. 93). Dlatego rozwój mass mediów wymaga odbiorcy wykształconego, mającego określony smak estetyczny, określone umiejętności i nawyki.

W ostatnich trzydziestu latach problemy rozbicia więzi rodzinnych zaczęły się nasilać w miarę rozwoju globalizacji. Jej proces, czy zespół procesów tworzących jeden wspólny świat, wywołuje przeobrażenia w świadomości społecznej, które przyjmują postać wzajemnego uzależnienia mieszkańców globu (Hirszowicz, 1998, s. 89). Na rozwój globalizacji miały wpływ elektroniczne media używane przez nowoczesnego człowieka, które zmniejszają świat do wymiarów wioski czy plemienia, gdzie wszystko wydarza się w tym samym czasie (Leppert, 2009, s. 13).

Dziś dawnych twórców i odbiorców kultury wypierają producenci i konsumenci. Mass media zaczynają pełnić w komunikacji społecznej funkcje dawniej zarezerwowaną dla komiwojażerów. Minimalizuje się jednak zagrożenia związane z replikowaniem tekstów według matryc ustalanych przez specjalistów od marketingu. Celem samym w sobie w komunikacji staje się przyjemność. Najwięcej zaś przyjemności dostarcza współczesnym uczestnikom kultury audiowizualnej – zdaniem Tadeusza Miczki – konsumpcja na kilku różnych poziomach komunikacji jednocześnie, przechodzenie

od tej dosłownej (czyli kupowania dóbr), aż do tej, która sytuuje się na poziomie psychologii społecznej, czyli do kupowania dóbr o charakterze imaginatywno-fantazmatycznym (kupowania stylu życia, wizji przyszłości, tożsamości, itp.). Umiejętność organizowania wiedzy odbiorca zastępuje zręcznością porządkowania produktów dostarczających przyjemności (Miczka, 1999, s. 68–71). Autor uważa również, że wpływ telewizji i innych mediów elektronicznych może mieć charakter narkolepsji, czyli zapadania się w sen. W rezultacie powoduje to uzależnienie się człowieka od konsumpcji technologicznej, intertekstualności i interaktywności, co wywołuje stany braku poczucia rzeczywistości. A ponieważ liczba odbiorców nowych technologii wciąż rośnie, coraz więcej będzie ofiar świata wirtualnego.

Dla ludzi często oglądających telewizję media pełnią funkcję ludyczną i wzorotwórczą, nie są źródłem wiedzy, ale raczej stymulatorem określonych zachowań. Dochodzi do rutynizacji odbioru, bowiem rytm życia w dużym stopniu wyznacza czas emisji seriali i innych programów telewizyjnych. Człowiek taki tworzy swoją podmiotowość na podstawie obrazów komputerowych, a własną wartość ocenia porównując się do ekranowych bohaterów. Samotne korzystanie ze środków audiowizualnych nie pomaga we właściwym odczytaniu odbieranych treści i nie daje odpowiedzi na nurtujące ich pytania. Nadmiar oglądanej przemocy może być przyczyną dążenia do rozładowania napięcia za pomocą agresji.

Środki masowego przekazu mogą rozbudzać wzrost aspiracji społecznych związanych zarówno z rozrywką, kulturą, edukacją czy zdobywaniem określonych dóbr materialnych. Zagrożeniem w zaspokajaniu tych aspiracji jest ukazywany niedostępny ze względu na bogactwo świat, co prowadzi często do powstania patologii społecznych. Współczesny odbiorca często tylko patrzy w ekran, ale nie analizuje treści, ani nie konstruuje znaczenia, bo istotne jest jego nieuważne oglądanie (Ellis, 1992, s. 160–173).

Obiektem zainteresowania mediów stają się ludzie wyróżniający się z tłą. Dominują, z jednej strony, reprezentanci wyższych sfer i ich atrybuty: luksus i sukces, a z drugiej przestępcy i dewianci oraz walka i przemoc. Ekranowe postaci upraszcza się przez uwypuklenie kilku typowych cech pozwalających na ich łatwą identyfikację i wydobycie z tłą. Według M. Winn to powoduje opóźnienie w prawidłowym kształtowaniu się niektórych funkcji mózgu, niszczy inteligencję i twórcze myślenie dziecka, stępią wrażliwość, zachęca do umysłowego lenistwa, osłabia poczucie własnej tożsamości i upośledza zdolności językowe. Ekran działa jak narkotyk, a dziecko staje się ofiarą nałogu, pozbawioną autentycznej aktywności, zabawy i możliwości uczestniczenia w codziennym życiu rodziny.

Kulturze popularnej zarzuca się, że spłaszcza zarówno głębokie rzeczywiste dramaty, jak i proste spontaniczne przyjemności, pełni funkcję narkotyczną, będąc substytutem nieprzewidywalnej rzeczywistości i w konsekwencji prowadzi do obniżenia smaku estetycznego, znieczula na zło, upowszechnia konsumpcyjny styl życia, aspołeczne wzory zachowań, prezentuje fałszywą rzeczywistość. Główne zarzuty skierowane są przeciw mass mediom jako głównym kreatorom tej kultury (Kossowski, 1999, s. 59).

Mass media tworzą społeczność, do której adresują przekaz. Widzowie, którzy z racji braku czasu na inne rozrywki lub deficytu zainteresowań spędzają większość wolnego czasu przed ekranem. To skłoniło niektórych badaczy do stwierdzenia, że głównym efektem wpływu przekazu nie jest oddziaływanie na naszą świadomość, lecz jej tendencja do zmonopolizowania naszego czasu wolnego (Łodziak, 1986).

Środki masowego przekazu, poczynając od telewizji, w ostatnich latach zmieniają swoją formę. Polega to na tym, że odchodzą od modelu pedagogicznego. W przeszłości programy funkcjonowały w oparciu o podobne relacje, jakie zachodzą pomiędzy nauczycielem i uczniem. W roli nauczycieli występowali dziennikarze: reporterzy, prezenterzy i inni twórcy programów, którzy swoją wiedzę przekazywali uczniom, czyli widzom. Ta paleotelewizja – jak ją nazywa Wiesław Godzic, w ślad za Cassetim i Odinem – ewoluuje w stronę neotelewizji, której celem przestało być przekazywanie wiedzy, a stała się swobodna konfrontacja poglądów. „Telewizja zrywa z pedagogicznym modelem komunikacji poprzez uruchomienie procesu wzajemnej aktywności, przez ciągle odwoływanie się do widza i zachęcanie go do wyrażania własnych opinii. Przestrzeń telewizyjna przestaje być przestrzenią edukacyjną, a staje się przestrzenią wspólnego biesiadowania, przedłużeniem codziennej gadaniny” (Godzic, 1996, s. 92–93).

To jak interpretujemy zdarzenia społeczne – zwłaszcza niejednoznaczne – często zależy od tego, o czym w danej chwili myślimy, jakimi przekonaniem i kategoriami się posługujemy, aby nadać sens wydarzeniom. Zdaniem psychologów interpretujemy zdarzenia społeczne często przy użyciu pojęć, które zostały aktywizowane niedawno. W badaniach nad środkami masowego przekazu wielokrotnie stwierdzono, że istnieje związek między tematami poruszonymi w tych środkach, a tym, co widzowie uznają za najważniejsze zagadnienia dnia (Rogers, Dearing, 1988, s. 555–594).

Shanto Iyengar i Donald Kinder dowiedli, jak duże znaczenie ma wstępna aktywizacja w ocenie ważności jakiejś sprawy poruszanej w środkach masowego przekazu (Iyengar, Kinder, 1987). Badacze ci tak zmieniali treść wieczornych wydań programów informacyjnych, aby jedni badani otrzymywali stałą dawkę informacji o jakimś problemie stojącym przed USA; inni oglądali reportaże ilustrujące doniosłość kontrolowania zanieczyszczenia środowiska, a trzecia grupa felietony z zakresu ekonomii. Po tygodniu badań uczestnicy eksperymentów nabrali przekonania, że rozwiązanie kluczowego problemu – tego, który zaktywizowano wstępnie poprzez wielokrotne pokazywanie go w wiadomościach – jest dla ich kraju ważniejsze niż sądzili przed obejrzeniem tych programów (Aronson, 1995, s. 159–162). Dom, szkoła i mass media są aparatami kulturalnymi, które wytwarzają cały świat potocznych skojarzeń.

Justin Lewis wskazuje na to, że nie możemy założyć istnienia jednoznacznie określonego odczytania znaczeń. Przekaz, nawet we względnie homogenicznym symbolicznym świecie, może zawierać inne, często zupełnie różne rodzaje odbioru. Z jednej strony to brzmi optymistycznie, pod warunkiem jednak, że widzowie są ludźmi na tyle świadomymi, że w większym lub mniejszym stopniu rozpoznają zamysł autora i nie dadzą sobą sterować. Z drugiej natomiast strony może budzić niepokój, gdyż

faktycznie oznacza to, że autor dysponuje olbrzymim potencjałem władzy, nad którą nie do końca panuje (Radway, 1986, s. 97).

John Fiske sugeruje, że dwuznaczności, w które obfituje kultura masowa tworzą tak zwaną „demokrację semiotyczną”. „Telewizja jest wieloznacznością jej odbiorów, demokracją jej przyjemności i może być rozumiana tylko we fragmentach. To zachęca się do użycia siły w celu homogenizacji i hegemonizacji, aby przełamać tę niestabilność i wieloznaczność” (Fiske, 1987, s. 324).

Witold Jakubowski sugeruje, że być może jednym z powodów niedojrzałego odbioru komunikatów medialnych, jest „brak dystansu do przekazu, wynikający z nadmiernej identyfikacji i «mieszania się» postaw odbiorczych” (Jakubowski, 2001, s. 93).

Miarą postępu cywilizacyjnego jest umiejętność posługiwania się zdobyczami techniki. Środowisko wychowawcze, na które składają się trzy obszary: instytucje wychowawcze, rodzina i grupa rówieśnicza oraz oddziaływania pośrednie, stało się bogatsze w oferty i bardziej różnorodne. W ostatnich latach media elektroniczne i przenoszone za ich pomocą komunikaty stanowią istotną, lecz najmniej zbadaną część przestrzeni edukacyjnej. Zdaniem Pawła Kossowskiego, pedagoga społeczna stoi dziś w obliczu dokonania reinterpretacji pojęcia środowiska wychowawczego. Media elektroniczne stanowią dziś jedno z ważniejszych źródeł edukacji dziecka (Kossowski, 1999, s. 9).

Współczesny odbiorca pragnie ponadto być nie tylko widzem, ale chce uczestniczyć w rozgrywających się na ekranie wydarzeniach. W ostatnim dziesięcioleciu, kiedy przestrzeń wychowania uległa poszerzeniu o nowe elektroniczne źródła doświadczeń, a ich realne znaczenie wykracza poza ramy tradycyjnego wychowania równoległego, zmienia się również funkcja pedagogiki i rola pedagoga, który powinien być – jak sugeruje Zbyszko Melosik – osobą, „która uczy się od młodzieży tego, co dla niej ważne i wartościowe. Jest jednym z uczestników praktycznej codziennej narracji” (Melosik, 1995, s. 264). Sama pedagogika zaś nie powinna koncentrować się na „resocjalizacji” kulturalnej wychowanków, lecz „dopasować się do świata młodzieży i zrezygnować z prób skrojenia świata młodzieży, co jest niczym innym, jak tworzeniem nieprzekraczalnej przepaści między światem realnym i światem pedagogicznej iluzji”. Jest to o tyle istotne, iż kultura krajów wysoko uprzemysłowionych coraz częściej nabiera cech prefiguratywnych, czyli przejmuje inicjatywę edukacyjną. A to znaczy, że następuje odwrócenie ról i starsze pokolenie zostaje zepchnięte do roli wychowanków. Zaś będącą lepiej zorientowaną w nowinkach technicznych i popkulturze młodzież doznaje złudnych uczuć, że jest „mądrzejsza” również i w innych dziedzinach.

Dla młodzieży sensem życia jest kultura popularna i jej bohaterowie. Edukacja formalna natomiast jest przymusem, dlatego nie opuszcza ona murów szkoły. Współczesny pedagog nie może więc oceniać treści płynących z mediów, a zwłaszcza z przekazu telewizyjnego wyłącznie w kategoriach dobra i zła, ponieważ – jak dowodzi Zbyszko Melosik – „Pedagogika powinna zaakceptować kulturę popularną jako płaszczyznę swojego znaczącego działania. Jej ignorowanie jest równoznaczne z ignorowaniem młodzieży przez pedagogikę i przynosi nieuchronnie ignorowanie pedagogiki przez młodzież” (Melosik, 1995, s. 236).

Tomasz Goban-Klas uważa, że telewizja jest nie tylko zdolna kreować i czynić powszechnymi nowe formy organizacji świata symbolicznego, lecz w swych funkcjach socjalizująco-wychowawczych może być porównywalna z tradycyjną szkołą, a nawet religią (Goban-Klas, 1978, s. 35).

Już przed pół wiekiem amerykańscy badacze odkryli, że najwięcej czasu przed telewizorami spędzają najmłodsze dzieci (Schramm, Lyle, Parker, 1961, s. 12). Telewizja wkracza w życie dziecka jako druga, po rodzinie, instytucja wychowania, wyprzedzając kontakty dziecka z grupą rówieśniczą. Biorąc to pod uwagę, szkoła ucząc dzieci i młodzież rozumieć świat, musi liczyć się ze skutkami wpływu telewizji i tzw. nowych mediów na nich.

Współczesny odbiorca rzadko potrafi ocenić, która przyczyna zainteresowania tematem jest prawdziwa. Niewątpliwie jednak atrakcyjna forma środków masowego przekazu – zwłaszcza w formie elektronicznej – uzależnia odbiorców, którzy poświęcają im coraz więcej czasu kosztem innych form kontaktu ze światem realnym. Kreują przy tym konsumpcyjny tryb życia, koncentrując się na pokazywaniu skrajności: nędzy, bogactwa, sukcesu zawodowego (zwłaszcza w tzw. show-biznesie) czy przemocy, unikając zarazem analizowania społecznej sytuacji i obniżając poziom artystyczny.

Jak już wykazano, odbiorca nie przyswaja sobie bezpośrednio tego, co oferuje mu przekaz. Decyduje o tym wiele czynników, np. stopień przygotowania odbiorcy do pełnienia pewnych ról społecznych, poziom wykształcenia czy przygotowanie do odbioru. Poprzez obcowanie z przekazem wirtualnym powstają nowe postawy wobec świata i innych ludzi. Jednocześnie stare wzorce i postawy, uznawane za dobre przez rodziców czy nauczycieli, zostają odrzucone przez młodzież. Fakt masowego odbioru niektórych form przekazu, płynących na przykład z internetu, tworzy świadomość zbiorową. Z tego powodu stanowi bardzo efektywny środek manipulowania jednostką i zbiorowościami. Dlatego może być czynnikiem wpływającym na interioryzację lub odrzucenie funkcjonujących w społeczeństwie norm i wartości (Rotkiewicz, 1983, s. 281).

W mediach świat rzeczywisty jest zdaniem Johna Condry'ego deformowany. Większość ludzi na przykład jest przekonana, że zbrojcy są często zbyt łagodnie traktowani przez sądy, a kary więzienia są zbyt krótkie. W rzeczywistości jest zupełnie inaczej. Być może telewizja podsyca fałszywe przekonania po to, aby uczynić rzeczywistość bardziej dramatyczną. John Condry udowodnił – koncentrując się na telewizji – że nie może być pożytecznym źródłem informacji dla dzieci, a raczej, iż może być wręcz niebezpieczna. Idee, które promuje są fałszywe, nierealistyczne, nie prezentuje żadnego spójnego systemu wartości, a system wartości przez nią proponowany służy jedynie konsumpcji. Natomiast widzowie nie dowiadują się niczego pożytecznego o sobie samych. Wiele aspektów telewizji sprawia, że jest ona fatalnym narzędziem socjalizacji. I mimo że nie w tym celu została wymyślona, dzieci posługują się nią właśnie w celu socjalizacji. Wychowane przez telewizję mogą wyjść z okresu dzieciństwa w stanie pewnego zagubienia sensu życia (Condry, Popper, 1996, s. 9–10).

Kultura globalna nie odnosi się do jakiegokolwiek tożsamości historycznej. Mass media kultury globalnej wykorzystują reprezentacje poszczególnych kultur i narodów,

dodają efektownych przypraw (trochę „popu”, trochę marketingu, trochę sensacji, dużo egzotyki i „poetyki konsumpcji”) i przetwarzają je w ich własną reprezentację. Następnie reprezentacje są ze sobą mieszane i przetwarzane w kolejnych procesach upozorowania. W efekcie powstaje wymiar „globalnej świadomości” (Melosik, 1995, s. 280–281).

Ulrich Beck zaproponował termin „społeczeństwo ryzyka”, w którym mamy do czynienia ze skumulowanymi efektami funkcjonowania nowych technologii, niosącymi ze sobą zarówno nieprzewidziane uprzednio możliwości, jak i negatywne konsekwencje, z którymi w przeszłości nie spotykaliśmy się (Handy, 1999, s. 7–8).

Na koniec przytoczę słowa Zygmunta Baumana, który stwierdził, że: „Edukacja przybierała w przeszłości rozmaite formy i udowodniała, że potrafi przystosować się do zmieniających się okoliczności, wytyczając sobie nowe cele i opracowując nowe strategie działania”. Ten słynny socjolog zwraca zarazem uwagę na fakt, że dotychczas wychowawcy nigdy nie musieli stawać przed takim wyzwaniem, bo nigdy jeszcze nie byli w takiej sytuacji. „Musimy się dopiero nauczyć sztuki życia w świecie przesyconym nadmiarem informacji. A także jeszcze trudniejszej sztuki przyuczania innych do życia w takich warunkach” (Bauman, 2011, s. 165).

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

- ARONSON E. (1995), *Człowiek istota społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- BAUMAN Z. (2011), *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- CONDRIY J., POPPER K. (1996), *Telewizja, zagrożenie dla demokracji*, Warszawa: Sic!
- DEPTA H. (1975), *Film i wychowanie*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- DYER G. (1982), *Advertising as Communication*, London: Routledge.
- ECO U. (1972), *Pejzaż semiotyczny*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- ELLIS J. (1992), *The Visible Fictions*, London: Routledge.
- FISKE J. (1987), *TV Culture*, London: Routledge.
- GAJDA J. (red.) (2000), *O nowy humanizm w edukacji: materiały nadesłane na ogólnopolską konferencję naukową (Puławy 18–20 września 2000 r.)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- GAJDA J. (1988), *Środki masowego przekazu w wychowaniu*, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- HANDY Ch. (1999), *Głód ducha. Poza nowoczesny kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- GODZIC W. (1996), *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Kraków: Universitas.
- HIRSZOWICZ M. (1998), *Spory o przyszłość: klasa, polityka, jednostka*, Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- IYENGAR S., KINDER D.R. (1987), *News that matters*, Chicago: University of Chicago Press.
- JAKUBOWSKI W. (2001), *Edukacja i kultura popularna*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- KERCKHOVE de D. (1996), *Powłoka kultury. Odkrywanie nowej elektronicznej rzeczywistości*, Warszawa: Wydawnictwo Mikom.
- KOBLEWSKA J. (1974), *Propaganda i wychowanie. Szkice o środkach masowego oddziaływania*, Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- KOSSOWSKI P. (1999), *Dziecko i reklama telewizyjna*, Warszawa: „Żak”.

- LODZIAK C. (1986), *The Power of Television*, New York: St. Martin's Press.
- MARKOCKI Z., TYRAŁA P. (1999), *Zmienność w edukacji*, Słupsk: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- MELOSIK Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- ROTKIEWICZ H. (1983), *Pedagogiczne aspekty teorii środków masowego przekazu Marshalla McLuhana*, Wrocław: Ossolineum.
- SCHNEIDER H.J. (1992), *Zysk z przestępstwa. Środki masowego przekazu a zjawiska kryminalne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- SCHRAMM W., LYLE J., PARKER E.B. (1961), *Television in the lives of our children*, Stanford: Stanford University Press.

Artykuły w pracach zbiorowych

- LEPPERT R. (2009), *Pomiędzy nowoczesnością a ponowoczesnością*, [w:] L. Jakubowska-Malicka, A. Kobyłanek, M. Pryszmont-Ciesielska (red.), *Audiowizualność, cyberprzestrzeń, hipertekstualność: ponowoczesne konteksty edukacji*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Atut” – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, s. 11–35.
- MICZKA T. (1999), *Audiowizualne uwarunkowania współczesnej edukacji kulturalnej*, [w:] D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, Kalisz: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Instytut Pedagogiczno-Artystyczny.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

- GOBAN-KLAS T. (1978), *Oddziaływanie środków komunikowania masowego: problemy, teorie, kierunki, hipotezy*, „Przekazy i Opinie” nr 2, s. 5–35.
- MELOSIK Z. (1997), *Ponowoczesność: między globalizmem, amerykańszem i fundamentalizmem*, „Forum Oświatowe” nr 1/2: J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Polacy na progu trzeciego tysiąclecia*, s. 280–281.
- RADWAY J. (1986), *Identifying Ideological Seams. Mass Culture. Analytical Method and Political Practice*, „Communication” Vol. 9, s. 93–123.
- ROGERS E.M., DEARING J.W. (1988), *Agenda-setting research: Where has it been, Where is it going?*, „Communication Yearbook” Vol. 11, s. 555–594.

Mariusz Drożdż, doktor

Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

e-mail: mariusz_drozd@wp.pl

KRYSTYNA ŁANGOWSKA-MARCINOWSKA

Szkoła przyszłości wizją nowej edukacji w Polsce?

SCHOOL OF THE FUTURE VISION OF THE NEW EDUCATION IN POLAND?

Summary

The education system in Poland based on traditional institutions, assisted by a few more alternative schools, and the school's future is one of them. Empirical studies have allowed to know how the average teacher or a child sees the future of the school, what is missing in the modern education system and what should be paid attention to in order to create dream institution to be the best place for learning and development of children. Creating schools of the future is possible and even indispensable if we want children to be able actually freely develop their potential and feel good in a place where they spend a significant part of their young life.

Keywords: traditional school, alternative education, school of the future, the personality of the student, the uniqueness of each individual

Cele, założenia oraz przykłady funkcjonowania edukacji alternatywnej

Projekt nowej edukacji, edukacji alternatywnej, zasadza się na zasadach ekologii. Człowiek jako część większego systemu może harmonijnie działać z innymi jednostkami, ze światem, z naturą. Środowisko naturalne zaś wymaga ochrony i zaangażowania ze strony ludzi. Ekologia to harmonia nie tylko z przyrodą, ale i z przeszłością, z historią i uświadamianie sobie ich znaczenia dla człowieka. Edukacja alternatywna w kontekście ekologii stanowi proces poznawania nie tylko rozumowego, ale także intuicyjnego, przez sztukę, wyobraźnię czy twórczość. Tak rozumiana edukacja powinna być swoistym sposobem na świat (http://www.eid.edu.pl/archiwum/1996,94/czerwiec,120/edukacja_alternatywna,502.html). Główne założenia szkół alternatywnych to: uczenie tego, jak żyć we wspólnocie i jak wspólnie podejmować decyzje; uczenie umiejętności życia z odmiennościami oraz tolerancji dla różnic; kształtowanie osobowości młodego człowieka poprzez tworzenie nowych możliwości jego wielostronnego rozwoju; uznanie, że placówka szkolna to niejako pomost pomiędzy syste-

mami społecznymi a instytucją rodziny (http://www.eid.edu.pl/archiwum/1996,94/czerwiec,120/edukacja_alternatywna,502.html).

Jedną ze współczesnych szkół alternatywnych jest Wrocławska Szkoła Przyszłości. Jak pisze Ryszard Maciej Łukaszewicz, autor książki o tej placówce (Łukaszewicz, 2013, s. 147), owa dobra szkoła „zamieszkuje” w emocjach dzieci, znajduje się w ich radości, w ciekawości jaką one wyrażają, w różnego rodzaju niespodziankach oraz przede wszystkim przejawia się ona w poczuciu bezpieczeństwa. W ofercie Wrocławskiej Szkoły Przyszłości znajdują się: autorski program nauczania; różnorodna i obszerna wiedza, która wykorzystuje nowatorską metodę projektowania okazji edukacyjnych; ciekawe i niezwykle inspirujące „podróże do źródeł wiedzy”; bogata oferta zajęć warsztatowych; kadra pedagogiczna posiadająca wysokie kwalifikacje i umiejętności kreatywnego realizowania zadań edukacyjnych; praktyczna oraz intensywna nauka języków obcych (m.in. niemieckiego, hiszpańskiego czy angielskiego); organizacja procesu edukacji, która jest przyjazna dziecku; ciekawe i oryginalne aranżacje wewnątrz placówki, które są zgodne z porządkiem ekologicznym; a także bezpieczna i życzliwa atmosfera obfitująca w radosne wydarzenia (http://www.wsp.wroc.pl/wsp/szkola_oferta).

Wrocławska Szkoła Przyszłości jest prowadzona przez Fundację Wolne Inicjatywy Edukacyjne i stanowi najstarszą tego typu szkołę w Polsce (utworzono ją w 1990 r.). Jej liderem i autorem programu nauczania jest prof. Ryszard Łukaszewicz, związany z placówką od jej zarania (http://www.wsp.wroc.pl/wsp/szkola_o_nas). Wizja edukacji, jaką przedstawia owa szkoła, wiąże się przede wszystkim nierozdzielnie z wyobraźnią dziecka oraz z jego poczuciem, że ono odkrywa świat i tworzy siebie oraz obraz owego świata w duchu przygody. Ważne jest zatem, by umożliwić dziecku eksplorację świata na jego własny sposób. Chodzi o to, by mogło ono kreatywnie wyrażać siebie, przekraczać własne ograniczenia, stawać się kimś coraz to nowym, a tym samym mieć poczucie realnego wpływu na bieg wydarzeń, na zmiany w otoczeniu i szerzej – w świecie. Wrocławska Szkoła Przyszłości oferuje innowacyjne rozwiązania, które mają ową wizję wprowadzać w życie i akcentować, że każde dziecko jest niezwykle wartościowe pod względem edukacyjnym. Proponuje też nowe i kreatywne rozwiązania praktyczne. Dzięki temu placówka ta plasuje się pomiędzy ważniejszymi szkołami wolnymi i alternatywnymi w całej Europie (http://www.wsp.wroc.pl/wsp/szkola_o_nas).

Alternatywną jednostką jest także Poznańska Szkoła Demokratyczna „Trampolina”, w której funkcjonowanie opiera się na trzech filarach edukacji demokratycznej, czyli na społeczności, która ma równe prawa i szanuje się wzajemnie, na uczeniu się świadomym i z własnej woli, na równouprawnieniu światopoglądowym. Szkołę tę tworzą nie tylko pracownicy oraz uczniowie, lecz także rodzice dzieci. Bazuje ona na doświadczeniach wyniesionych z innych szkół alternatywnych na całym świecie, a swoją ofertę edukacyjną kieruje do każdego z uczniów w wieku od 5 do 18 lat, którzy objęci są obowiązkiem szkolnym. „Trampolina” jest oczywiście dopasowana do polskich uwa-

runkowań prawnych (<http://www.trampolina.szkoła.pl/koncepcja-szkoly-trampolina.pdf>). W szkole tej istotne jest to, by nauczyciele inspirowali uczniów swoją postawą oraz zachowaniem i wspierali ich w poznawaniu świata. Każde dziecko ma możliwość uczenia się na swój własny sposób, nikogo do niczego się nie zmusza, w związku z tym dziecko uczy się odpowiedzialności za siebie samego oraz szacunku. Działania dziecka nie podlegają ocenie, a każda z nabywanych umiejętności jest traktowana jako równie ważna. Każdego roku uczniowie przystępują do egzaminów kwalifikacyjnych w takim zakresie, jakim objęło swoją podstawą programową Ministerstwo Edukacji Narodowej. Jeżeli dany uczeń nie zda egzaminu, to w następnym roku szkolnym jest zobowiązany – zgodnie z ustawą o systemie oświaty – do przeniesienia się do szkoły tradycyjnej. Dopiero po roku uczeń może ubiegać się o to, by otrzymać zgodę na edukację pozaszkolną.

Najważniejszymi elementami nauczania w szkole „Trampolinie” są: a) zaufanie i szacunek, b) wolność oraz odpowiedzialność, c) indywidualna ścieżka rozwoju (<http://www.trampolina.szkoła.pl/koncepcja-szkoly-trampolina.pdf>). Dzieci mają możliwość uczenia się poprzez zabawę, próbowanie, eksperymentowanie, rozmowy prowadzone na każdy temat, przyglądanie się innym, czytanie, czy też poprzez udział w życiu szkoły. „Trampolina” zajmuje się także indywidualnymi zainteresowaniami uczniów, a kursy czy lekcje odbywają się tam tylko wówczas, gdy dzieci wyrażą taką prośbę. Uczniowie nie są oceniani, lecz w każdej chwili można poprosić nauczyciela o informację o postępach w nauce. Dzieci, niezmuszane do niczego, łatwiej przetwarzają wybierane przez siebie kwestie, lepiej je kojarzą i lepiej je zapamiętują. Szkoła pozwala dzieciom doświadczyć faktu, że indywidualność i wspólnota nie muszą się wcale wykluczać, a wręcz przeciwnie – idealnie się uzupełniają (<http://www.trampolina.szkoła.pl/koncepcja-szkoly-trampolina.pdf>).

Kolejną ciekawą szkołą alternatywną jest Akademia Dobrej Edukacji zlokalizowana w Gdańsku. Jej patronem jest nieżyjący już Maciej Płażyński, były założyciel i szef Spółdzielni „Światlik”, były marszałek Sejmu RP, były wojewoda gdański oraz założyciel Gdańskiej Fundacji Oświatowej¹. Prócz owej gdańskiej placówki istnieją także dwie inne tego typu akademie w Warszawie i Józefowie. Każda z nich prowadzona jest przez Stowarzyszenie Dobra Edukacja.

Akademia Dobrej Edukacji jest przeznaczona zarówno dla uczniów z trudnościami w uczeniu się, z niepełnosprawnościami czy chorobami przewlekłymi, jak i dla tych, którzy mają jakieś szczególnie uzdolnienia, ponadprogramową wiedzę w określonej dziedzinie, czy też wymagają przyspieszonej albo poszerzonej realizacji programu z pojedynczego przedmiotu lub z grupy przedmiotów (Statut Akademii Dobrej Edukacji im. Macieja Płażyńskiego, 2013, s. 2–3). W Akademii Dobrej Edukacji obowiązują następujące istotne zasady: dobra opieka – bezpieczeństwo zapewniane

¹ Informacje pochodzą z załącznika do Statutu Akademii Dobrej Edukacji im. Macieja Płażyńskiego w Gdańsku prowadzonej przez Stowarzyszenie Dobra Edukacja, <http://drive.google.com/file/d/OB6-cvayllj8ieMZXZDNnRkd2s2NFU/view?pref=2&pli=1>, s. 2. (dostęp: 07.01.2016).

przez pracowników akademii podczas zajęć szkolnych, umożliwianie łączenia nauki z rozwojem zainteresowań i pasji, a także z rehabilitacją, leczeniem, usprawnianiem czy wykonywaniem zaleconych przez lekarzy zabiegów medycznych; dobre wychowanie – uczy się go przez wzajemny szacunek i współpracę, ponadto uosabia je osoba patrona; indywidualne podejście – tempo pracy oraz jej organizacja są dostosowane do indywidualnych potrzeb ucznia, indywidualnie planuje się postępy i efekty nauczania, ceni się także to, że każdy jest inny; współpraca – uczniowie wzajemnie sobie pomagają, grupy są zróżnicowane, w akademii panuje atmosfera zespołowa, zajęcia są organizowane w różnych miejscach i grupach w zależności od możliwości, predyspozycji, uzdolnień i zainteresowań uczniów; każdy uczeń ma równy dostęp do materiałów edukacyjnych oraz zajęć szkolnych; uczniowie są zapisywani do grup rocznikowych, jednak pracują indywidualnie i w różnych grupach tematycznych; realizowane są cele wspólnej edukacji dzieci o różnych potrzebach rozwojowych; ważny jest optymizm pedagogiczny, zakładający, że uczniowie chcą i mogą wiele się nauczyć (Statut Akademii Dobrej Edukacji im. Macieja Płażyńskiego, 2013, s. 11).

Każda z wymienionych tu szkół jest inna, jednak mają one cechy wspólne. Ceniony jest indywidualizm, podobnie jak zainteresowania dziecka oraz jego wolność osobista. W szkołach tych nie ma przymusu, nie ma skali ocen, nie ma stresu, tak charakterystycznego dla szkół tradycyjnych. Panuje w nich zupełnie inna atmosfera niż w standardowych placówkach szkolnych, chociaż obowiązują je zasady wyznaczone przez MEN.

Szkoły alternatywne są przykładem na to, że świadomość w kwestiach uczenia się i nauczania w Polsce ulega powoli zmianie. Coraz częściej też podejmowana jest – m.in. na wyższych uczelniach – polemika na temat edukacji, jej obecnego kształtu oraz możliwości i sposobów usprawniania nauczania, tak by było ono przyjazne dzieciom, a nie kojarzyło się im z przymusem i stresem.

Polskie szkoły przyszłości bazują na wzorcach placówek europejskich, których w innych państwach jest o wiele więcej i które mają tam większą popularność niż w naszym kraju. Najważniejsze, że już istnieją w Polsce, albowiem dają nadzieję na dalsze zmiany. Placówki te reprezentują system pedagogiczny, którego najważniejszym założeniem jest rozwijanie i pogłębianie zainteresowań, pasji, a także osobowości ucznia bez zbędnych utrudnień, w duchu wspólnoty, szacunku, zaufania i radości. Wspólnota łączy się tu z indywidualnością i pozwala dziecku na bezinwazyjne poznawanie siebie i świata. Szkoły przyszłości mają umożliwiać dziecku rozwój jego wrodzonego geniuszu lub też twórczego potencjału, z którym każde dziecko przychodzi na świat. To placówki posiadające określone cele, założenia i zasady. Wydaje się, że są one w stanie znacznie skuteczniej niż szkoły tradycyjne przygotować dziecko do życia w świecie dorosłych – nie tylko pod względem merytorycznym, lecz także twórczym. W nich bowiem tkwi tworzywo ukazujące niesłabnące zaangażowanie dzieci i dorosłych w poznawanie świata, w poznawanie możliwości, w naukę wzajemnego szacunku oraz doceniania odmienności. Naświetlanie korzyści wynikających z uczęszczania

przez uczniów do szkół przyszłości powinno nieco szerzej otworzyć na te placówki społeczeństwo i dać szansę nowym rozwiązaniom w edukacji.

Niezmiernie istotnym, niemal wiodącym przesłaniem szkoły przyszłości jest szacunek dla suwerenności i wyjątkowości dziecka. O tym, jak ważne jest postrzeganie dziecka takim, jakie ono jest, szanowanie jego predyspozycji, lęków oraz zainteresowań, a także szanowanie jego człowieczeństwa, pisze w sposób dobitny psycholog Shefali Tsabary w książce *Świadomi rodzice* (2012, s. 182–183). Dowodzi ona, że dzieci, szczególnie we wczesnych latach swego życia, potrzebują miejsca, odpowiedniej przestrzeni, by móc ćwiczyć swobodne i naturalne wyrażanie tego, co potrafią już odkryć i zauważyć. Każde z nich zaś ma jakieś własne predyspozycje i swoją wyjątkowość, które należy szanować i pozwalać im się rozwijać (Tsabary, 2012, s. 182–183). Chociaż owa autorka swoje słowa o potrzebie poszanowania osobowości dziecka kieruje do rodziców, to jest to także powinność nauczycieli, zwłaszcza w szkole przyszłości.

Szacunek, jak głosi definicja zawarta w *Słowniku języka polskiego*, to stosunek do osób lub rzeczy uważanych za wartościowe i godne uznania (<http://sjp.pwn.pl/sjp/szacunek;2576939>). Dziecko przede wszystkim przez wzgląd na swoje człowieczeństwo jest zawsze osobą wartościową i godną uznania, nawet jeśli popełnia błędy. Taki stosunek do małoletnich pomaga w budowaniu więzi, zaufania i dobrych relacji, w których nauka zarówno określonych kwestii, jak i w ogóle życia przebiegać może w sposób swobodny, dopasowany do predyspozycji dziecka i jego zainteresowań, ale także do wymagań nauczyciela, który stawia poprzeczkę na odpowiednim poziomie, by uczeń nie czuł, że ma do wykonania zadanie zbyt trudne lub też zbyt łatwe.

W szkole przyszłości szanuje się nie tylko dziecko jako jednostkę, lecz także to, że owa jednostka ma prawo do stanowienia o sobie (w kwestiach, które nie zagrażają jej bezpieczeństwu i bezpieczeństwu osób trzecich). Owa akceptacja suwerenności ma na celu uświadomienie młodej osobie, że ona tworzy własne życie, w którym jej zdanie jest ważne i jest brane pod uwagę. Dzięki temu istnieje większa szansa, że po opuszczeniu szkoły i w dorosłym już życiu jednostka ta będzie potrafiła odpowiednio funkcjonować w społeczeństwie, dbając o siebie i będąc otwartą na zdanie innych ludzi, na ich potrzeby i decyzje.

Istotnym elementem oprócz szacunku, niezwykle ważnym w szkole przyszłości, jest docenianie wyjątkowości każdego dziecka. To punkt wyjścia pozwalający dostrzec, jakie w rzeczywistości ono jest, jak pomóc mu w rozwoju, czego ono potrzebuje, do czego ma predyspozycje, a co sprawia mu trudność. Wayne W. Dyer w książce *Kieruj swoim życiem* stwierdził, że każdy człowiek jest jedyny na świecie, a najgorszą pułapką w jaką można wpaść jest porównywanie siebie z innymi. Autor ten mówi czytelnikowi: „Nikt nawet w przybliżeniu nie jest podobny do ciebie, jeśli chodzi o uczucia i oczekiwania. Jeśli zaakceptujesz tę prawdę, to na pewno podasz w wątpliwość to, że miałbyś kogokolwiek naśladować i robić coś tak, jak inni” (Dyer, 2010, s. 103).

Człowiek to istota niezwykła, której do tej pory nikt do końca nie zbadał i nikt do końca nie poznał. Akceptacja tego faktu wobec dorosłych przychodzi dość łatwo, jednak gdy ocenia się dzieci, nie zawsze pozwala się na wykazanie tej prawdy. Właśnie owa wyjątkowość dziecka pragnie zostać rozpoznana, bo przecież dziecko – mimo że uczy się ono przez naśladowanie – chce i powinno być doceniane za to, jakie jest. W szkole przyszłościowej główne prawdy mówiące o tym, że każdy człowiek pragnie czuć się wolny oraz doceniany i szanowany za swoją wyjątkowość są bardzo ważne i są one przestrzegane, gdyż wchodzą w samą istotę rzeczy, na której opiera się owa placówka. Szkoła przyszłości ma bowiem uczyć nie tylko umiejętności liczenia, pisanania czy znajomości geografii, czyli tego, czego uczą tradycyjne szkoły, lecz również szacunku, poczucia własnej wartości, współpracy i właśnie doceniania wyjątkowości każdego człowieka. Dzieci spędzają połowę swego młodego życia w szkole, zatem warto by była ona miejscem, z którego wyniosą jak najwięcej, nie tylko w zakresie tego, jak coś zrobić, ale i tego, jak spoglądać na świat, by był on lepszym obszarem, oazą dla każdego z nas (<http://www.eid.edu.pl/archiwum>).

Szkoła przyszłości ma uczyć przede wszystkim życia. Umiejętności, które dziecko nabywa w szkole tradycyjnej są w szkole alternatywnej również istotne, ale uczniowie nabywają je tu w indywidualnym swoim tempie, za to z radością, rozmysłem i uwagą. Jednak nadrzędnym celem edukacji szkolnej jest tutaj dążenie do odkrycia predyspozycji i zainteresowań dziecka, by pomóc mu w ich rozwijaniu i znalezieniu jego własnej drogi, która po opuszczeniu przezeń murów placówki nadal będzie dla niego klarowna. W tradycyjnej szkole dąży się bardziej do wszechstronnego rozwoju ucznia niż do odkrycia jego indywidualnych upodobań, które przecież w świecie dorosłym są o wiele bardziej cenione niż pobieżna wiedza o wszystkim. To właśnie człowiek, który bardzo dobrze opanował konkretną sztukę, ma określoną specjalizację i jest w jakimś zakresie mistrzem, łatwiej wybije się na rynku pracy niż ten, który zna się na wszystkim (albowiem rzadko taka szeroka wiedza jest głęboka).

Kolejnym celem szkoły przyszłości jest nauka życia w społeczeństwie pełnym różnic. Nauka ta stanowi podstawę istnienia człowieka wśród innych. Pomaga dostrzec, że świat nie jest jednorodny, jednostajny i każdy ma prawo wyrażać siebie na swój własny sposób (pod warunkiem, że nie wyrządza tym krzywdy sobie i innym). Umożliwia pokonać obawy przed innością, czy w postaci np. niepełnosprawności, czy też np. odmiennych wartości, które są wyznawane. Dzieci świadome tego, że świat jest pełen barw i odcieni oraz szanujące różnice między sobą a innymi ludźmi będą bardziej rozluźnione, ale i więcej w nich będzie akceptacji dla takiego świata jaki widzą, jakiego doświadczają.

Równie istotnym celem szkoły przyszłości jest wspieranie dziecka w osiąganiu samodzielności i w podejmowaniu własnych wyborów oraz w ponoszeniu za nie konsekwencji. Szkoła, aby przygotowywała jednostkę do dorosłego życia, nie może w programie pominąć nauki odpowiedzialności i samodzielności. Bowiem tylko jednostka, która potrafi zadbać o siebie, i która wie, że każde działanie ma określone konsekwencje, będzie

potrafiła świadomie kierować swoim życiem oraz wpływać pozytywnie na otoczenie. Jedynie odpowiedzialny członek społeczeństwa nie będzie działał na jego szkodę.

Trzem głównym celom szkoły przyszłości przyświeca jeszcze inna, oczywista dla jednostki wartość: poszanowanie wolności osobistej ucznia. Dziecko ma bowiem w szkole przyszłości prawo samo wybierać, czego pragnie się nauczyć i w jakim czasie. Wyjątkowość ucznia – czyli m.in. to, w jakim tempie przyswaja on materiał oraz co w danym czasie go interesuje – jest brana pod uwagę i szanowana przez nauczycieli. W szkole przyszłości bowiem nauka ma dawać radość, być przyjemnością i rodzić inspiracje. Uważa się, że takie poznawanie świata pozostaje głęboko w umyśle i sercu dziecka, a także skłania je do tego, by zagłębić się w dany temat i tym samym odkrywać swoje pasje i zainteresowania².

Rekapitulując powtórzmy tu, że szkoła przyszłości tworzona jest po to, by dzieci mogły doświadczyć radości edukacji, zamiast żmudnie uczyć się tego, co zostało nakazane; by mogły eksperymentować, bawić się, poznawać i zachwycać się światem. W szkole tej wolny wybór jednostki jest respektowany, a wzajemny szacunek sprawia, że nie dzieje się to kosztem innych.

Uczęszczanie na zajęcia w szkole przyszłości przynosi dzieciom wiele korzyści, a najważniejsze z nich to: możliwość swobodnej ekspresji i wyrażania siebie, aczkolwiek w sposób niezagrażający sobie i innym; możliwość eksperymentowania; poszerzanie samoświadomości (co do własnych potrzeb, zainteresowań i bycia jednostką w społeczeństwie); nauka szacunku dla odmienności i wyjątkowości drugiego człowieka; poznawanie świata w sposób holistyczny (każdy element oddziałuje na całość); pogłębianie wiary w siebie, we własne możliwości i umiejętności; radość tworzenia i bycia w grupie; nauka porównywania swoich osiągnięć jedynie z wcześniejszymi własnymi dokonaniem, nie zaś z dokonaniem innych; nauka brania odpowiedzialności za swoje czyny, decyzje i słowa.

Prócz korzyści dotyczących życia w społeczeństwie, poznawania samego siebie, czy nauki odpowiedzialności, szkoła przyszłości – podobnie jak tradycyjne placówki szkolne – przekazuje wiedzę z zakresu języków, matematyki, geografii, historii, fizyki, szeroko rozumianej sztuki, etyki czy biologii. Jednak z tą różnicą, że to dziecko wybiera, czym jest w danym czasie zainteresowane i ma ono możliwość dogłębnego poznania tego zagadnienia, które je akurat fascynuje. Taki sposób nauczania pozwala dziecku nie tylko na nieutrącenie niezbędnej w czasie nauki radości i ciekawości, ale i na skuteczne zapamiętanie przyswojonych treści, jako że ich nauka nie wiąże się z przymusem, nudą ani żmudną pracą.

Sale zajęć naukowych w szkole przyszłości są zaprojektowane i urządzone tak, by wyposażenie i eksponaty pobudzały ciekawość określoną tematyką, a także by dzieci same mogły sięgać po interesujące je materiały. Funkcjonuje na przykład sala, której motywy przewodnim jest człowiek, jego rozwój biologiczny i fizyczny.

² Szerzej w tych kwestiach m.in.: (Gribble, 2005; Holt, 2007; Schoenebeck, 2001).

Szkola przyszłości to także miejsce, w którym dziecko może rozwijać talenty sportowe, a dbanie o zdrowie ciała przekłada się tam na codzienne zajęcia ruchowe, naukę różnego rodzaju dyscyplin sportowych, gier i zabaw. W tej placówce jest okazja spróbowania nowych aktywności, i w związku z tym świadomego wyboru zajęć pozalekcyjnych. Zajęcia fizyczne odbywają się zarówno w obszernych salach do ćwiczeń i sportów, jak i w mniejszych klasach, w których można poznawać techniki tańca czy sztuk walki.

Dodajmy jeszcze w tym miejscu, że w szkole przyszłości nauczyciele są towarzyszami dziecka w jego podróży zwanej poznawaniem i nie traktują oni małoletnich protekcyjnie, ani nie wykorzystują swej wiedzy, by ukazać uczniom ich niewiedzę. Raczej stanowią skarbnicę wiedzy, do której można sięgnąć i źródło niezbędnej pomocy w momencie, gdy dziecko potrzebuje wsparcia bądź ukierunkowania, czy też wskazówek, jak zgłębić temat, który jest właśnie przedmiotem jego zainteresowania.

Szkola współczesna i szkoła przyszłości w oczach nauczyciela i ucznia – refleksje z badań

Czy – zdaniem nauczycieli – obecny system polskiego szkolnictwa pozwala na wszechstronny i swobodny rozwój osobowości uczniów oraz jak grono pedagogiczne, a także sami uczniowie wyobrażają sobie szkołę przyszłości? Temat ten był przedmiotem zainteresowań jednej z uczestniczek seminarium magisterskiego z zakresu pedagogiki w roku akademickim 2015/2016 w Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu. W celu rozpoznania zagadnienia przeprowadzone zostały badania empiryczne, w których posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, a w jej ramach techniką ankiety i wywiadu. Narzędziem badawczym był odpowiednio skonstruowany kwestionariusz ankiety dla nauczycieli oraz kwestionariusz wywiadu z członkami dyrekcji szkoły, a także kwestionariusz wywiadu z kilkoma uczniami. Badania prowadzono w jednym z miejskich zespołów szkolno-przedszkolnych w powiecie prudnickim na Opolszczyźnie. Wzięło w nich udział 60 osób: 38 nauczycieli szkolnych, 12 nauczycielek przedszkolnych, 3 pedagogów z dyrekcji, a także 7 uczniów klasy szóstej. Wszyscy członkowie grona pedagogicznego legitymowali się wykształceniem wyższym oraz długim stażem pracy w zawodzie, a zatem i wieloletnim doświadczeniem. W niniejszym tekście wykorzystano wybiórczo materiał empiryczny pozyskany w toku owych badań³.

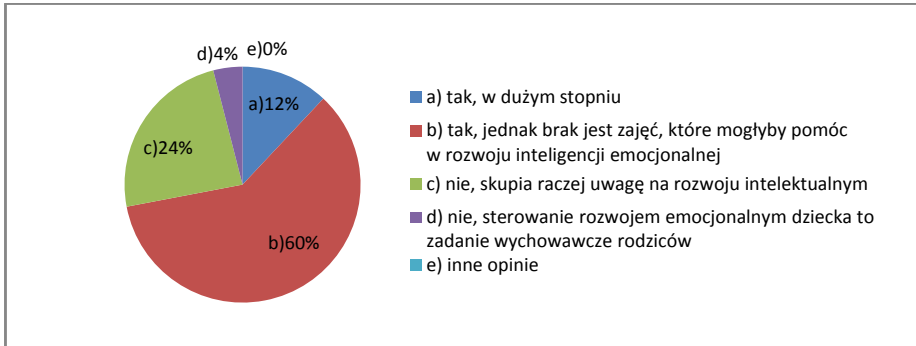
Uczeń i jego osobowość w tradycyjnej szkole współczesnej w opiniach nauczycieli

Emocje pozwalają dziecku poznać samego siebie, a odpowiedni do nich stosunek sprawia, że dziecko nabiera pewności oraz wiary w siebie i uczy się radzenia sobie z przeciwnościami losu, a także z własnymi reakcjami na różne sytuacje. Idealna pla-

³ Autorką pracy magisterskiej opartej na wzmiankowanych tu badaniach jest Wioletta Globisz.

cówka powinna uwzględniać w kształcie swego funkcjonowania zadowolenie swoich uczniów, ich rozwój oraz możliwość odpowiedniego wyrażania przez nich emocji. Bowiern te czynniki dają podwaliny pod dorosłe życie, sprawiają, że dziecko wyrasta na stabilnego człowieka, który potrafi doceniać siebie i innych ludzi.

W toku badań zamierzono zatem rozeznąć, w jakim stopniu przeciętny nauczyciel w przeciętnej miejskiej polskiej placówce szkolnej docenia wkład szkoły, jej nauczania i wychowania, w proces całościowego rozwoju dzieci, czyli jej uczniów i wychowanków. Czy – jego zdaniem – tradycyjna szkoła pozwala dziecku uczyć się nie tylko świata, ale i samego siebie, czy pozwala mu rozwijać się w każdym możliwym aspekcie?



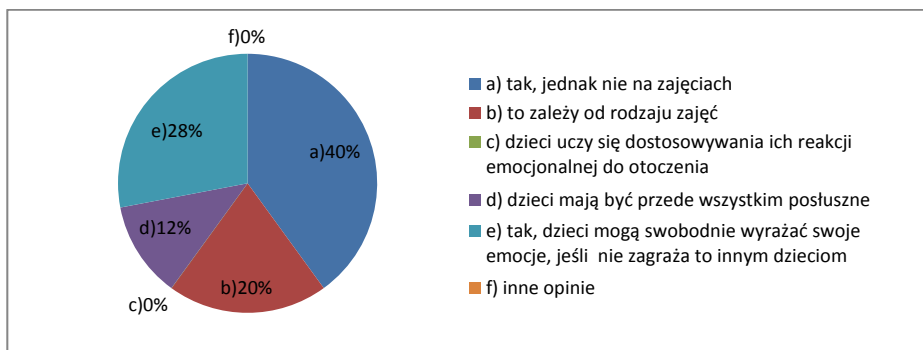
Ź r ó d ł o: Wyniki badań empirycznych.

Rycina 1. Rozkład opinii badanych nauczycieli na temat obecnego systemu szkolnictwa, w którym uczestniczą i jego możliwości wszechstronnego i swobodnego rozwoju osobowości uczniów

Z wykresu przedstawionego na rycinie 1 wynika, że wielu badanych nauczycieli (60%) zdaje sobie sprawę, iż rozwój inteligencji emocjonalnej jest ważną składową rozwoju dziecka, albowiem w swoich odpowiedziach podkreślali oni brak tego czynnika w tradycyjnej edukacji. Ponadto prawie jedna czwarta badanych zauważyła, że obecny system nauczania skupia się przede wszystkim na rozwoju intelektualnym dziecka, nie zaspokajając innych potrzeb związanych z ogólnym rozwojem wychowanków. Niewielu pedagogów wyraziło pogląd, że powinność zapewnienia uczniom przestrzeni, czasu, warunków i wiedzy pozwalających na ich rozwój emocjonalny, ekspresyjny należy wyłącznie do rodziców.

Badani nauczyciele gremialnie uznali, że w ich placówce raczej nie przykłada się wagi do tego, by uczyć dzieci inteligencji emocjonalnej, by instruować je, jak mogą radzić sobie z emocjami, jak je wyrażać w odpowiedni sposób oraz w jakiej formie dawać upust emocjom, mając na względzie inne dzieci, otoczenie, miejsce czy sytuację (por. ryc. 2 – 0% odpowiedzi przy odnośnym pytaniu kwestionariusza). Natomiast większość respondentów była zdania, że uczniowie mogą w szkole swobodnie wyrażać swoje emocje, aczkolwiek nie na zajęciach lekcyjnych (40% głosów), bądź tylko na

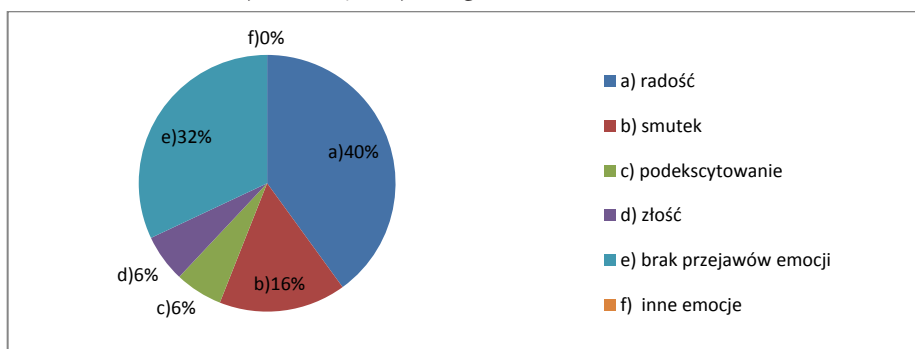
pewnego rodzaju zajęciach (20% głosów). Zatem są lekcje i sytuacje pozwalające dzieciom na pewien luz – na śmiech, płacz czy nawet złość. Według niewielkiego odsetka badanych (12%) dzieci mają być przede wszystkim posłuszne, a więc nie powinno się pobłażać emocjom. Prawie jedna trzecia ankietowanych orzekła, że uczniowie w ich szkole mogą eksponować swoje emocje, jeśli to nie zagraża innym. To budujące, gdyż spontaniczne wyrażanie uczuć i pasji pozwala dzieciom być w zgodzie z własnymi potrzebami. Możliwość sygnalizowania swoich emocji – złości czy radości – mając przy tym na względzie drugiego człowieka – wpływa na budowanie bardziej satysfakcjonujących relacji międzyuczniowskich.



Źródło: Wyniki badań empirycznych.

Rycina 2. Możliwość swobodnego wyrażania emocji przez uczniów w szkole w opiniach badanych nauczycieli

Z wykresu zaprezentowanego na rycinie 3 wynika, że najczęściej obserwowane przez nauczycieli emocje ich podopiecznych to radość (40% wskazań), a w następnej kolejności smutek (16% wskazań). Co ciekawe, aż jedna trzecia respondentów (32%) nie zauważa oznak dziecięcych przeżyć uczuciowych w szkole – można jednak przypuszczać, że nie zwracają oni zbyt dużej uwagi na odczucia uczniów.



Źródło: Wyniki badań empirycznych.

Rycina 3. Emocje, które najczęściej towarzyszą uczniom w opiniach badanych nauczycieli

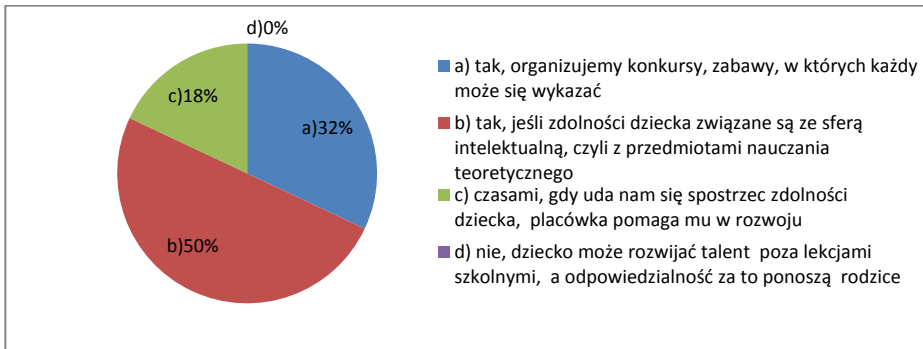


Źródło: Wyniki badań empirycznych.

Rycina 4. Powody zainteresowania uczniów zajęciami szkolnymi w opiniach badanych nauczycieli

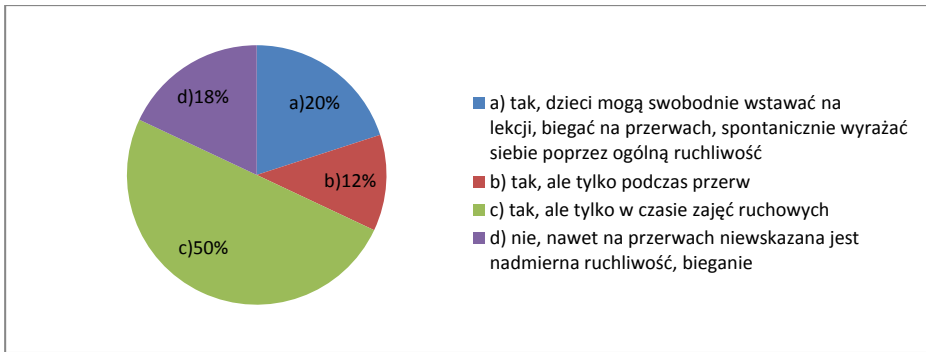
Z opinii grona nauczycielskiego można wywnioskować, że tradycyjna placówka szkolna nie zaspokaja emocjonalnych potrzeb dzieci. Choć istnieją zajęcia, w czasie których uczniowie mogą przejawiać swoje zainteresowania, emocje (por. ryc. 4 – 68% wskazań), to sami nauczyciele (jak już wzmiankowano) nie uczą, jak pracować nad emocjami, jak wyrażać je właściwie i bezpiecznie. Owa sfera nauczania i wychowania jest w zasadzie pomijana w obecnym systemie edukacji, aczkolwiek spora część respondentów zdaje sobie sprawę, że rozwijanie u dzieci inteligencji emocjonalnej i ekspresyjnej jest sprawą istotną.

Czy tradycyjna szkoła współczesna pozwala dzieciom na swobodne rozwijanie ich naturalnych predyspozycji i zdolności; czy pozwala dzieciom na wyrażanie siebie poprzez ruch; czy uczniowie mają możliwość zgłębiania interesujących ich w danym czasie tematów; jakie są reakcje nauczyciela wobec jednostek znudzonych w klasie określonej, zgłębianą już przez nie tematyką zajęć lekcyjnych? Dane z badań w tym zakresie prezentują ryciny 5–8.



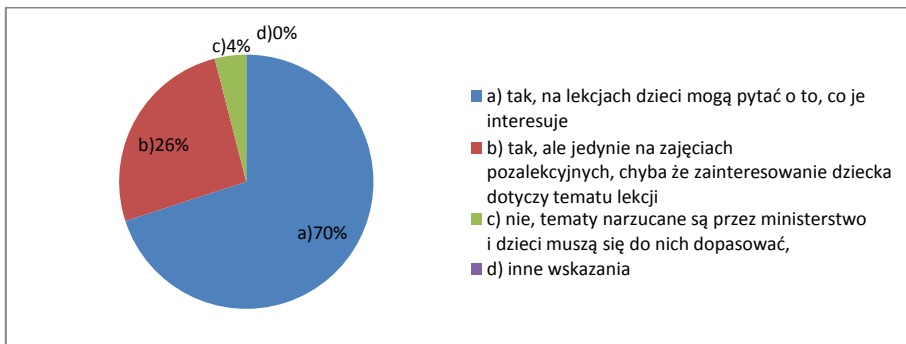
Źródło: Wyniki badań empirycznych.

Rycina 5. Umożliwienie uczniom w szkole rozwoju ich naturalnych predyspozycji, talentów w opiniach badanych nauczycieli



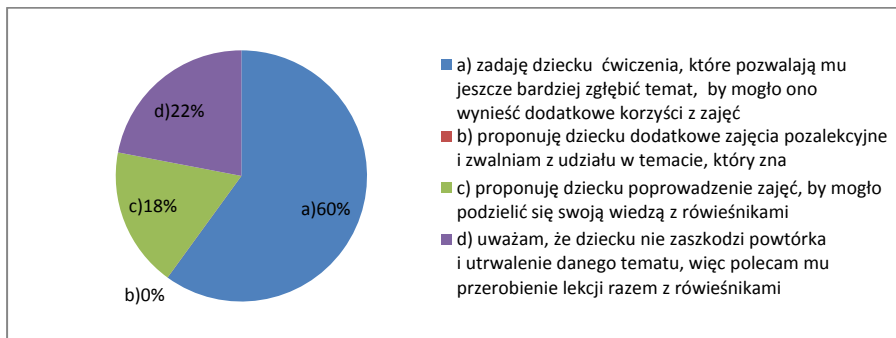
Źródło: Wyniki badań empirycznych.

Rycina 6. Możliwość swobodnego wyrażania przez dziecko w szkole siebie, swojej osobowości przez ruch w opiniach badanych nauczycieli



Źródło: Wyniki badań empirycznych.

Rycina 7. Możliwość zgłębienia przez dziecko w szkole interesujących je w danym czasie zagadnień w opiniach badanych nauczycieli



Źródło: Wyniki badań empirycznych.

Rycina 8. Postępowanie na lekcji z uczniem znającym doskonale materiał będący tematem zajęć w opiniach badanych nauczycieli

Z analizy pozyskanego materiału empirycznego (ryc. 5–8) wyłania się obraz możliwości ogólnego rozwoju osobowościowego ucznia w przeciętnej placówce szkolnej, jawiący się w świetle najczęstszych wskazań respondentów. Owszem, w szkole tradycyjnej pomaga się dzieciom rozwijać ich zdolności, predyspozycje, talenty, ale tylko te intelektualne; organizuje się też konkursy, gry i zabawy, w toku których uczestnicy mogą prezentować indywidualne umiejętności i uzdolnienia z różnych dziedzin. Ekspresja ruchowa z reguły może być przez dziecko w szkole wyrażana swobodnie tylko na zajęciach fizycznych, aczkolwiek trzy czwarte badanych nauczycieli sporadycznie wprowadza do zajęć lekcyjnych elementy zabawy, także ruchowej. Interesujące ucznia w danej chwili tematy, kwestie, zagadnienia może on poszerzać bądź to podczas lekcji tematycznych (26% głosów), bądź też – swobodnie podczas dowolnych zajęć szkolnych (70% wskazań). Jeżeli dziecko doskonale zna zagadnienie poruszane na lekcji i nie przejawia już nim zainteresowania (wręcz się nudzi), to wówczas nauczyciel z reguły angażuje je albo w rozwiązywanie dodatkowych ćwiczeń pogłębiających temat (60% wskazań), albo w sam proces prowadzenia zajęć (18% wskazań), by mogło ono przekazać swoją wiedzę klasie, a tym samym czuć się na lekcji aktywne i usatysfakcjonowane.

Wyobrażenia grona nauczycielskiego, w tym członków dyrekcji szkolnej o szkole przyszłości

Syntetycznie rzecz ujmując, respondenci nie mają wyraźnie sprecyzowanej wizji idealnej szkoły nowoczesnej czy szkoły przyszłości. W swych wyobrażeniach nawiązują raczej do wartości szkoły tradycyjnej, albowiem uznają, że ich konkretna placówka wypełnia kryteria dobrej szkoły, w której im praca daje satysfakcję i zadowolenie, w której system nauczania i jego podstawy programowe stoją na dobrym poziomie, w której uczniowie w zasadzie mają odpowiednie warunki do nauki i ogólnego rozwoju, chociaż na zajęciach nie ma zbyt wiele miejsca na zabawę, ekspresję ruchową czy realizację osobowościowych potrzeb i pragnień dzieci.

Warto w tym miejscu przytoczyć wybrane fragmenty oryginalnych wypowiedzi respondentów:

„Dzisiejsze szkoły nie są idealne. Dużo obowiązków, nieciekawe mundurki, no i przede wszystkim ciężkie tornistry. Każdy z nas marzy o idealnej szkole i każdy z nas ma pewnie własną wizję na temat tego, jak taka szkoła powinna wyglądać w przyszłości”.

„Uważam, że niewielkie zmiany zawsze mogą przynieść korzyści w toku nauczania dzieci. Mimo tego podstawa programowa powinna pozostać niezmienną, gdyż przez dziesiątki lat się sprawdzała. Najważniejszą zmianą powinno być wprowadzenie większej swobody w toku nauczania dzieci”.

„W tradycyjnych szkołach brakuje dzieciom swobody i samodzielności. Uczniowie lubią, gdy nauczyciel potrafi poprowadzić lekcję w ciekawy i zajmujący sposób, lubią takie inicjatywy, jak dni otwarte, dni sportu czy wszelkiego rodzaju wycieczki, obozy”.

„W przyszłości klasy z młodszymi dziećmi będą przestronne i jasne, a każdy uczeń będzie miał dostęp do swojego osobistego laptopa. Poprzez edukacyjne gry i rozwiązywanie różnorodnych quizów dzieci będą zdobywały potrzebną im wiedzę. W klasach starszych zwykle szkolne

ławki zostaną zastąpione przez interaktywne panele, które w zależności od potrzeby mogą być wyjmowane i używane jako podręczne, przenośne panele dotykowe. Wszyscy jednak wiemy, jak wyglądają dzisiejsze szkoły. Widzimy, że jest im niezwykle daleko do zrealizowania nakreślonej tu wizji. Przecież jak na razie to w części szkół jest zbyt mało sprzętu elektronicznego, aby każdy uczeń mógł korzystać ze swojego komputera na lekcji. W niektórych szkołach w ogóle nie ma pracowni komputerowych. Nieprędko więc uda się nam ujrzyć dobrą przyszłościową szkołę i nie pozostaje nam nic innego, jak tylko pomarzyć sobie o niej od czasu do czasu i pogodzić się z naszą codziennością”.

W zasadzie można by pozostawić te cytaty bez komentarza. Warto jednak skonstatować, co z nich wynika. Otóż w świadomości badanych pedagogów szkoła przyszłości jawi się bardziej jako idealnie wyposażona technicznie instytucja niż jako placówka demokratyczna, przyjazna dzieciom, szanująca ich osobowość, dająca im poczucie bezpieczeństwa, swobodę wyboru i stanowienia o sobie, radość i ekscytację w zdobywaniu wiedzy i umiejętności, ucząca poszanowania i tolerancji oraz odpowiedzialności.

Szkoła przyszłości w oczach dzieci

W badaniach mających postać wywiadu wzięło udział ochotniczo siedmioro dzieci z klasy szóstej, które zaprezentowały swoje spostrzeżenia o współczesnej szkole i wyobrażenia o tej wybiegającej w przyszłość. Większość dzieci uznała, że nie lubi zajęć lekcyjnych w obecnej formie, gdyż są one „nudne” i tylko zabierają czas, co dużo mówi o tym, w jaki sposób przekazywana jest wiedza w tradycyjnych placówkach. Idealnego nauczyciela zaś dzieci określają jako osobę interesującą, pełną humoru i pogody, dobrą, wyrozumiałą, komunikatywną, „umiejącą dobrze dogadywać się z innymi”, pomocną; szczególnie ważne jest to, by nauczyciel był zawsze uśmiechnięty i „nie krzyczał”.

Wszystkie dzieci stwierdziły, że nie mogą w szkole „robić tego, co lubią”. Najlepiej czują się w placówce wówczas, gdy mają możliwość wyrażenia swojego zdania, dostaną wysoką ocenę, mają przerwę w zajęciach, gdy mogą wyjść z murów szkolnych, bawić się na boisku szkolnym, czy też w piątek, bo „jest już po lekcjach”.

Wywiady z dziećmi wskazały na istotny mankament tradycyjnej szkoły – uczeń nie może w niej realizować swych zainteresowań i pracować „tak, jak lubi”. Nauka tymczasem powinna być przyjemnością.

Snując swoje wizje na temat szkoły przyszłości dzieci zwracały uwagę na takie aspekty, jak: swoboda w pozyskiwaniu wiedzy, nauka języków, radość, zabawa oraz fascynacja placówką („szkoła będzie jak w filmie”). Nauka w takiej szkole mogłaby odbywać się na świeżym powietrzu, inaczej niż zwykle, w wygodnych fotelach. Wychowankowie uczyliby się tylko w trakcie pobytu w placówce, w której mogliby wybierać wśród licznych zajęć dodatkowych, każdy mógłby swobodnie znaleźć coś ciekawego dla siebie. W szkole przyszłości przerwy powinny trwać tyle, co lekcje. W kwestii ulubionych lekcji padały różne odpowiedzi, świadczące o tym, że każde dziecko ma inne preferencje i oczekuje możliwości rozwoju swych własnych, indywidualnych zainteresowań, czyli możliwości realizowania samego siebie.

Dzieci wyobrażają sobie szkołę przyszłości jako bardzo ciekawie miejsce nauki i zabawy, gdzie jest przyjemnie i wygodnie, a jednocześnie ekscytująco, gdzie można swobodnie korzystać z tego, co daje natura. Badani uczniowie ukazali też, jak ważne dla nich jest to, by brane były pod uwagę ich potrzeby. Szkoła przecież powinna służyć przede wszystkim im.

Kilka słów zakończenia

Obecny system nauczania, zamiast wspierać dziecko i powoli wprowadzać je w obszar naukowych wyjaśnień, niejako odziera je z jego magicznego sposobu patrzenia na świat. W szkole, zamiast cieszyć się wyjątkowością osobowości każdego z uczniów, wymaga się dostosowania do grupy i uczenia się odpowiedzi na pamięć. Dzieci, zamiast płynnie przechodzić od subiektywnych odpowiedzi do obiektywizmu naukowego, są wyrwane z ich świata i nieubłagane poddawane suchej logice dorosłych. Nauczyciele wymagają, karzą, oceniają i wiedzą lepiej. Młode osoby przytłoczone światem, którego nie rozumieją, w którym nie respektuje się ich zainteresowań ani pasji, są zagubione i smutne. Codziennosc z jaką spotykają się w szkole jest trudna, a powinna być pełna nowych doświadczeń, które nie tylko uczą, ale i sprawiają radość.

Konwencjonalny sposób nauczania wciąż góruje nad innowacyjnymi metodami pracy szkoły oraz nad nowymi rozwiązaniami, w myśl których uczeń dorastałby w przeświadczeniu, że może poświęcić się temu, co go interesuje, co go swobodnie wprowadza w świat odkryć. Duży nacisk kładzie się na rozwój intelektualny, zapominając o takich sferach, jak emocje, osobowość jednostki, jej preferencje, zdolności. Dzieci w szkole potrzebują większej swobody i prawa do zabawy, większego zrozumienia i cierpliwości ze strony wychowawców.

Szkoła powinna być placówką radosną, do której pragnie się wracać, by pogłębiać wiedzę o świecie z różnych dziedzin. Zatem warto spojrzeć na system edukacji oczami dziecka i dokonać zmiany w postrzeganiu wizerunku szkoły idealnej, szkoły, która ma być przecież ze wszech miar przyjazną każdemu uczniowi.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

- DYER W.W. (2010), *Kieruj swoim życiem*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- GRIBBLE D. (2005), *Edukacja w wolności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- HOLT J. (2007), *Zamiast edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- ILLERIS K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- ŁUKASZEWICZ R.M. (2013), *Wrocławska Szkoła Przyszłości*, Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- NEILL A.S. (2000), *Nowa Summerhill*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i Sk-a.
- SCHOENEBECK H. (2001), *Szkoła z ludzką twarzą*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- TSABARY S. (2012), *Świadomi rodzice. Budząc siebie wzmacniasz swoje dziecko*, Rzeszów: Wydawnictwo Biały Wiatr.

Źródła internetowe

<http://sjp.pwn.pl/sjp/szacunek;2576939> (dostęp: 27.02.2015).

<http://www.eid.edu.pl/archiwum> (dostęp: 05.01.2016).

<http://www.trampolina.szkoła.pl> (dostęp: 07.01.2016).

<http://www.wsp.wroc.pl/wsp/szkoła> (dostęp: 07.01.2016).

Statut Akademii Dobrej Edukacji im. Macieja Płazyńskiego w Gdańsku prowadzonej przez Stowarzyszenie Dobra Edukacja, Gdańsk–Warszawa 2013, <https://drive.google.com/file/d/0B6cvayUj8ieMZXZDNnRkd2s2NFU/view> (dostęp: 07.01.2016).

Krystyna Łangowska-Marcinowska, doktor
Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu
e-mail: krystyna.marcinowska@interia.pl

SAMUEL MALECKÝ

Súčasné trendy v tvorbe a hodnotení kvality učebníc

CURRENT TRENDS IN THE CREATION AND QUALITY EVALUATION OF TEXTBOOKS

Summary

One of the factors which influence student learning outcomes and efficiency of the whole learning process is the quality of the textbooks. In the paper we characterize the structure components that are fundamental not only for the very textbook creation process, but also for quality assessment, particularly for measuring the didactic equipment of printed and digital books. Digital textbooks have a significant potential to change the traditional way of learning by the possibility to include multimedia and interactive content. We propose a scheme for gradual digitization of textbooks, their publication and public discussion dedicated to the quality evaluation.

Keywords: textbooks, creation of textbooks, quality evaluation, digital textbooks

Úvod

Meniace sa ponímanie povahy vzdelávania žiakov prinieslo zmeny v koncepcii roly učebníc. V minulosti, kedy bolo učenie považované za získavanie vedomostí, boli učebnice primárne vnímané ako prostriedky na prenos poznatkov. Učebnice, nech už v akejkoľvek podobe, sú stále súčasťou školskej edukácie. Žiak s nimi pracuje počas vyučovacích hodín a sú nenahraditeľné aj pri príprave na vyučovanie.

Pri ich tvorbe je potrebné dbať na zrozumiteľnosť, náležitú štruktúru a na didaktickú i obsahovú primeranosť podľa cieľovej skupiny žiakov. Platí, že ani dokonale formulovaný text neurýchli pojmotvorný proces žiaka tak, ako vhodná animácia alebo video a preto je v súčasnej dobe intenzívneho využívania digitálnych technológií žiadané učebné texty dopĺňať rôznymi multimediálnymi komponentami.

V príspevku charakterizujeme funkcie a štruktúrne komponenty učebníc, ktoré ovplyvňujú meranie a vyhodnocovanie tzv. didaktickej vybavenosti učebníc. Súčasťou je aj opis rozdielov v kritériách hodnotenia kvality tlačených a digitálnych učebníc a návrh postupnej digitalizácie učebníc, ich zverejňovania a diskusie venovanej hodnoteniu ich kvality.

Definície učebníc

Učebnicu možno všeobecne zaradiť medzi hmotné prostriedky vyučovacieho procesu. Ide o pomôcku primárne určenú ako prostriedok procesu učenia sa žiaka a sekundárne ako prostriedok učiteľa v procese vyučovania.

Pedagogický slovník radí učebnice medzi knižné publikácie, ktoré sú svojím obsahom a štruktúrou prispôbené na didaktickú komunikáciu. Školská učebnica ako najrozšírejší typ učebníc je prvkom kurikula v tom zmysle, že prezentuje výsek obsahu vzdelávania. Zároveň je didaktickým prostriedkom a informačným zdrojom, ktorý riadi a stimuluje učenie žiakov (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Gavora (2008) označuje učebnicu za materiálnu didaktickú pomôcku so špecifickými funkciami, štruktúrou a vlastnosťami, ktorými sa odlišuje od iných učebných textov. Má korešpondovať s obsahom vzdelávania stanoveného základnými pedagogickými dokumentmi, a tak zohrávať kľúčovú rolu pri zavádzaní nového kurikula.

Na webových stránkach Štátneho pedagogického ústavu je učebnica definovaná ako základné médium výučby, ktoré sa svojím spracovaním a charakterom považuje za súčasť širokého spektra jednotlivých textov vedeckých disciplín, z ktorých sa transformujú príslušné učebné predmety Knecht (2007, s. 8) charakterizuje učebnicu takto: „Učebnicu môžeme nazvať edukačným konštruktom, lebo predstavuje zložitý celok komponentov, ktoré majú byť pokiaľ možno v rovnováhe“. V tejto definícii autor vyzdvihuje význam komponentov učebníc, ktoré charakterizujeme v ďalšej časti.

Význam, štruktúrne komponenty a funkcie učebníc

Význam učebníc je daný okrem iného aj tým, že podporujú dosiahnutie edukačných cieľov, reprezentujú určitú vzdelávaciu koncepciu, vymedzujú obsah vzdelávania a metodicky stvárňujú, orientujú, rozvíjajú verbálnu a takisto obrazovú komunikáciu, umožňujú plánovanie a upevňovanie učiva a pod (Madziková, Kancír, 2015).

Zujev (1986, s. 105) definuje štruktúrny komponent učebnice ako „určitý blok prvkov, ktorý je v úzkom vzájomnom vzťahu s inými zložkami danej učebnice, má presne vymedzenú formu a svoje funkcie plní pomocou svojich vlastných prostriedkov“. Zadeľuje ich do dvoch skupín:

1. Výkladové texty:
 - základný text,
 - doplnujúce texty (slovo k čitateľovi, dokumentačné materiály, štatistické materiály, materiály určené na nepovinné osvojenie),
 - vysvetľujúce texty (poznámky a vysvetlivky, slovíčka, abecedné zoznamy);
2. Nevýkladové zložky učebnice:
 - aparát riadenia procesu osvojovania (otázky, úlohy, tabuľky, odpovede),

- ilustračný materiál (ilustrácie, obrázky, schémy, plány, diagramy, fotografie, mapy),
- orientačný aparát (predhovor, obsah, písmo, symboly, register, bibliografia, záhlavie).

Štruktúrne komponenty je možné v učebnici identifikovať a analyzovať, a tak ju celkovo vyhodnocovať. Učebnica plní svoje didaktické funkcie vo vzdelávacom procese v závislosti na tom, ktoré štruktúrne komponenty a v akej miere sú v nej začlenené. V prácach domácich i zahraničných autorov možno nájsť rôzne typológie funkcií učebníc. Průcha (2002) prehľadne vymedzuje tri základné funkcie:

- prezentácia učiva – učebnica rôznymi formami prezentuje súbor informácií,
- riadenie učenia a vyučovania – učebnice je didaktickým prostriedkom, ktorý ovplyvňuje vyučovanie učiteľa a zároveň riadi učenie žiaka,
- organizačná (orientačná) funkcia – učebnica užívateľa informuje o rôznych spôsoboch jej využívania (napr. pomocou obsahu, registra).

Súčasne autor objasňuje, že táto klasifikácia je východiskom pre hodnotiace analýzy, ktorými možno vyhodnocovať tzv. didaktickú vybavenosť učebníc, založenú na rozsahu využitia jednotlivých štruktúrnych komponentov. Možno preto usúdiť, že čím učebnica obsahuje viac týchto komponentov, tým je väčší predpoklad, že bude kvalitnejšia.

Tvorba a hodnotenie kvality učebníc

Vytvoriť kvalitnú učebnicu vyžaduje množstvo práce. Z množstva zhromaždeného učiva, ilustrácií, problémových úloh musíme vybrať materiály zodpovedajúce stanoveným cieľom vzdelávania v danom vyučovacom predmete. Pri analýze tvorby učebníc sa môžeme zamerať na rôzne aspekty. Napríklad na obsah a prezentáciu učiva a hodnôt, motivačné charakteristiky učebnice, prístupnosť a zrozumiteľnosť textu, ilustrácie, prvky riadiace žiakovo učenie a iné (Mikk, 2007).

Tvorba učebníc sa nezaobíde bez potreby odbornej metodiky. Nedostatky v podobe odbornej nesprávnosti informácií, neprimeranosti veku alebo nepraktickosti vzhľadom na život žiaka bývajú pri tvorbe učebníc veľmi závažné. Kvalitná učebnica má naopak žiaka podnecovať k efektívnemu osvojovaniu si nových poznatkov a pri jej tvorbe je nutné dodržiavať didaktické zásady vedeckosti, jednoty teórie a praxe, primeranosti, názornosti a sústavnosti.

Vo všeobecnosti, hodnotenie kvality učebníc znamená posúdenie istého stupňa zhody medzi vlastnosťami posudzovanej učebnice a vlastnosťami učebnice ideálnej. Chýbajú ale potrebné objektívne a jasne definované kritériá, ktorých validita a reliabilita by bola overená rozsiahlymi výskumami (Knecht, Janík, 2008). Namiesto toho vzniká množstvo izolovaných metodík hodnotenia kvality. Líšia sa obsahom, rozsahom, formou i cieľovými skupinami.

Štátny pedagogický ústav upozorňuje na potrebu venovania dôkladnej pozornosti posudzovaniu učebníc. Webové stránky ústavu poskytujú voľne dostupné kritériá na

hodnotenie kvality učebníc, podľa ktorých majú recenzenti štruktúrovať svoje poznatky. Sú rozdelené do piatich hlavných kritérií s rôznym počtom požiadaviek:

1. Súlad učebnice so Štátnym vzdelávacím programom (3),
2. Funkcia prezentácie učebného obsahu v učebnici – súbor informácií (9),
3. Funkcia riadenia učenia žiakov a výučby učiteľa (11),
4. Organizačná funkcia učebnice (7),
5. Dodržiavanie korektnosti autorov učebníc (7).

Počet požiadaviek je uvedený v zátvorkách a spolu je ich 37. Môžu v závislosti na ich splnení nadobudnúť hodnoty 0 (hodnotený jav nevyhovuje požiadavkám kritéria) až 5 (požiadavky sú splnené). Učebnica musí dosiahnuť minimálne 75% z celkového počtu bodov.

Návrh zoznamu hodnotiacich kritérií pre učebnice základných a stredných škôl vytvorila Sikorová (2008) na základe výsledkov výskumu zameraného na dôležitosť jednotlivých kritérií z pohľadu učiteľov. Kategórie sú zoradené podľa významnosti a v zátvorke je uvedený maximálny možný priradený počet bodov:

- | | |
|---|--|
| 1. Prehľadnosť (12), | 8. Cena – dostupnosť učebnice (8), |
| 2. Obťažnosť textu a rozsah učiva (12), | 9. Ergonomické a typograf. vlastnosti (8), |
| 3. Odborná správnosť (12), | 10. Doplnkové texty a materiály (6), |
| 4. Motivačné charakteristiky (10), | 11. Diferenciácia učiva a úloh (6), |
| 5. Riadenie učenia (10), | 12. Hodnoty a postoje (6), |
| 6. Obrazový materiál (10), | 13. Spracovanie učiva (4). |
| 7. Zhoda s kurikulárnymi dokumentami (8), | |

Iné kritériá pre hodnotenie učebníc uvádza Nogová (2008), ktorá ale neprpisuje všetkým kritériám rovnakú dôležitosť. Sú preto vertikálne zostavené do úrovní. Na najnižšej úrovni môžu nadobudnúť bodové hodnotenie maximálne 3 body a najväčšiu dôležitosť autorka pripisuje len jednému kritériu, a to odbornej správnosti informácií s maximálnym hodnotením 8 bodov. Kritériá sú zoskupené do kategórií, pričom v zátvorke uvádzame ich počet:

1. Súlad so štát. vzdelávacím programom (3),
2. Rozvoj osobnosti (3),
3. Didaktické spracovanie (4),
4. Výber obsahu (3),
5. Grafické spracovanie (4),
6. Spoločenská korektnosť (1).

Ďalšiu alternatívu predstavuje delenie metód hodnotenia učebníc do troch skupín: zisťovanie názorov respondentov, analýzy učebníc a hodnotenie na základe experimentu podľa Läänemetsovej (1991). Weinbrenner (1995) predstavil delenie spôsobov hodnotenia učebníc na hodnotenie učebnice v období jej tvorby, hodnotenie učebnice ako produktu a hodnotenie efektov učebnice. V praxi sa spravidla pri výskume používa kombinácia dvoch alebo viacerých metód.

S podporou organizácie UNESCO a popredného inštitútu hodnotenia učebníc Georg Eckert Institute for International Textbook Research so sídlom v nemeckom Braunschweigu vypracoval F. Pingel v roku 2010 už druhú, revidovanú metodickú príručku výskumu učebníc. Svoju zásluhu na vydaní má meníaca sa rola učebníc, nárast trhu s elektronickými vzdelávacími médiami, diverzifikácia a regionalizácia produkcie učebníc, ale aj pokračujúci trend zavádzania vzdelávacích štandardov a kritérií kvality vzdelávania. Autor zdôrazňuje zložitosť výskumu učebníc a nevyhnutnosť zváženia všetkých eventualít pri príprave a plánovaní projektov výskumu učebníc. V českej republike je výskum učebníc špecifickou oblasťou záujmu Inštitútu výskumu školského vzdelávania na Pedagogickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne.

Digitálne učebnice

Trendom súčasnosti je digitalizácia a digitálne (elektronické) učebnice ako jej produkty sú jedným z hlavných prvkov foriem vzdelávania založených na moderných IKT. Tieto učebnice označujeme skrátene aj e-učebnice. Existuje viacero potenciálnych výhod digitálnych učebníc. Môžu byť menej nákladné, môžu uľahčiť monitorovanie pokroku študentov a ich aktualizácie bývajú jednoduchšie a lacnejšie. Pod označením „open source” ponúkajú príležitosť na vytvorenie voľne modifikovateľných učebníc pre jednotlivé vyučovacie predmety.

Niektoré bývajú len duplikátmi tradičných tlačенých produktov, iné predstavujú takzvané „otvorené” alebo „wiki” učebnice. Ďalšie zahŕňajú netradičný obsah ako online hodnotenia a pokusy, hry alebo animácie. Majú však spoločné črty. Sú nimi digitálne spracovaný obsah a súbor činností zameraných na podporu zvládnutia danej oblasti štúdia (Chesser, 2011).

Allison (2003) zaviedla trojstupňovú klasifikáciu digitálnych učebníc:

- jednoduché učebnice – digitalizované verzie papierových vzorov s minimom ďalších rozširujúcich prvkov a možností,
- komplexné učebnice – obsahujú okrem textu multimediálne komponenty alebo odkazy na nich, napríklad v podobe hypertextu,
- pokročilé učebnice – prítomnosť interaktívnych prvkov.

Podobne ako v oblasti elektronických kníh, majú podľa Crestaniho et al. (2005) potenciál vznikáť aj v oblasti elektronických učebníc rôzne vizuálne a technicky odlišné platformy. Či už jednoduché prenosné, listovacie alebo rolovacie elektronické učebnice, alebo zložitejšie multimediálne, hypermediálne a aktívne „cyberbooks” integrujúce predošlé formy s množstvom webových technológií.

Chen et al. (2013) uvádzajú, že elektronická učebnica je osobitným druhom elektronickej knihy, vypracovanej podľa vzdelávacích štandardov, ktorá je primeraná čitateľským návykom študentov, uľahčuje organizáciu vzdelávacích aktivít a prezentuje obsah v súlade s pravidlami tlačенých učebníc. V štúdiu, ktorá porovnávala efektívnosť vzdelávania s použitím tlačенých a elektronických učebníc potvrdili významné rozdiely vo výkonnosti tried pri aktivitách a v správaní žiakov. Na aktivitách sa podieľali

výrazne iniciatívnejšie, zároveň ich postoje k technológiám a spokojnosť boli signifikantne kladnejšie ako pri využívaní tlačenej učebníc.

Pri tvorbe zložitejších digitálnych učebníc zohrávajú úlohu multimedialita a interaktivita. Za multimedialne komponenty považujeme štandardne video, zvuk, animácie, obrázky, a to aj trojrozmerné. Interaktivita je podľa pedagogického slovníka „vlastnosť systému umožňujúca aktívne prispôbenie sa užívateľovi“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 90). Pojem hyperaktivita je veľmi previazaný s multimedialitou. Zjednodušene sa jedná o systémy rôznych médií s rozmanitými formami interakcií.

Výhodou digitálnych učebníc je, že poskytujú žiakom a študentom prístup k multimedialnému obsahu, ktorý predstavujú napríklad vložené videá, interaktívne prezentácie, hry atď. Súčasťou učebníc môžu byť testy a iné nástroje hodnotenia. Spolužiaci môžu pracovať na riešení úloh spoločne a ich pokrok sa dá sledovať. Využitie technológie dotykových obrazoviek ponúka študentom možnosť zúčastniť sa projektov, výskumných úloh alebo experimentov.

Digitalizácia tiež sľubuje lepší prístup k učebniciam pre študentov so zdravotným postihnutím. Napríklad vysoko kontrastné displeje alebo programy, ktoré predčítajú text môžu pomôcť zrakovo postihnutým žiakom používať rovnaké učebnice, ako ich spolužiaci. V neposlednom rade môžu ponúknuť lepší prístup ku kvalitným učebným zdrojom aj pre vzdelávanie učiteľov a žiakov v rozvojových krajinách sveta (Courduff, 2011).

Na Slovensku majú učitelia vďaka súkromným i celoštátnym aktivitám k dispozícii viaceré digitálne materiály a metodiky na didaktických portáloch. Ide predovšetkým o interaktívne vzdelávacie materiály na portály *naucteviac.sk*, digitálne kurikulum Planéta vedomostí, virtuálnu knižnicu učebných materiálov na *zborovna.sk* či *skolahrou.sk*. Ďalej interaktívny program Alf pre jednoduchú tvorbu testových úloh na *programalf.sk*, online testovanie žiakov na *eduportal.sk* alebo digitálny obsah na stránke národného projektu *digitalnevzdelavanie.sk*. Portál *eaktovka.sk* sprístupňuje vybrané súčasne používané učebnice v digitálnej forme. Neexistuje ale celonárodná platforma, ktorá by poskytla prístup ku všetkým digitalizovaným učebniciam, uľahčila orientáciu v digitálnom obsahu a poskytla priestor pre diskusiu.

Vzhľadom k tomu, že digitálne učebnice sú prístupné len prostredníctvom elektronických zariadení, ako notebooky, tablety, čítačky elektronických kníh alebo interaktívne tabule, školy musia zabezpečiť ich dostupnosť pre študentov. Príkladmi úspešných projektov zavádzania tabletov do výučby na Slovensku sú Škola na dotyk a Elektronizácia vzdelávacieho systému regionálneho školstva (Digiškola). Distribúciou rovnakých zariadení je zaistené, že všetky budú spĺňať rovnaké softvérové i hardvérové požiadavky a že všetky môžu byť pripojené k sieti, monitorované a aktualizovaná spoločne.

Meranie didaktickej vybavenosti

Samotné hodnotenie učebníc je rozvetvené. Možno sa zamerať na verbálnu alebo neverbálnu stránku učebnice, skúmať obťažnosť textu, primeranosť alebo didactic-

ká vybavenosť učebnice – najkomplexnejšiu metódu hodnotenia kvality. Pre výpočet didaktickej vybavenosti ako tlačенých, tak aj digitálnych učebníc je východiskom výskyt a organizácia štruktúrnych komponentov. V prípade digitálnych učebníc je potrebné zamerať pozornosť pri výpočte nie len na prítomnosť verbálnych a obrazových komponentov, ale aj multimediálnych a interaktívnych komponentov.

Krotký (2015) tvrdí, že prenositeľnosť štruktúrnych komponentov medzi klasickou tlačnou učebnicou a digitálnou verziou je dôležitým faktorom tvorby kvalitných digitálnych učebníc s multimediálnymi alebo interaktívnymi komponentami. Z toho vyplýva, že musíme pri meraní didaktickej vybavenosti rozlišovať medzi digitálnymi duplikátmi tlačných učebníc a digitálnymi učebnicami, ktoré obsahujú množstvo interakcií.

Z výsledkov výskumu realizovaného Elgrovou (2014) vyplýva, že pre hodnotenie didaktickej vybavenosti multimediálnych digitálnych učebníc je nutné akcentovať niektoré vybrané aspekty. Riadené rozhovory s reprezentantmi výskumu poukázali na relevanciu iných kritérií výberu kvalitnej digitálnej učebnice, ako pri pôvodnej metóde J. Průchu. A to najmä príťažlivosť grafického spracovania, prehľadnosť, intuitívne a jednoduché ovládanie, ale aj prítomnosť interaktívnych a multimediálnych komponentov. Celková priemerná didaktická vybavenosť vzorky siedmich vybraných a používaných digitálnych učebníc bola podľa zistení podobná ako pri klasických učebniciach.

Aby mohla vzniknúť aktívna verejná diskusia na tému kvality učebníc, je potrebné učebnice zverejňovať. Rozumieme tým sprístupnenie plných verzií učebníc v prehľadnej a voľne dostupnej podobe, a to nie len pre odborníkov ale aj pre širokú verejnosť. Súčasťou platformy by mali byť metodické, výučbové materiály a najmä diskusné fórum pre hodnotenie kvality učebníc. Je možné, že názory neexpertnej skupiny učiteľov, rodičov, žiakov a širokej verejnosti sa môžu výrazne líšiť. Na druhej strane ale môžu byť prínosom pri odhaľovaní praxou overených nedostatkov učebníc, ako aj pri udržiavaní aktívnej diskusie.

Záver

Vytvorenie interaktívneho a prispôbitelného digitálneho obsahu je dôležitou súčasťou vývoja digitálnych učebníc. Náklady na tvorbu kvalitných digitálnych učebníc ale bývajú vysoké. Zavádzanie do praxe, ako aj výskum výsledkov takéhoto vzdelávania je iba v začiatkových fázach. Práve zverejňovanie súčasných učebníc v ich digitálnej podobe by mohlo byť zásadným krokom k stimulácii konštruktívnej kritiky kvality učebníc nielen v rámci uzavretých expertných skupín. Dôležité sú rovnako názory a postrehy učiteľov z praxe, rodičov, samotných žiakov i širšej verejnosti.

Pre zlepšenie kvality učebnicového prostredia na Slovensku je nevyhnutné dosiahnuť vyšší stupeň odbornej diskusie na tému kvality učebníc. Za prvoradú považujeme potrebu vytvorenia celonárodnej platformy s digitálnymi verziami aktuálne používaných tlačných učebníc. Výhodou je, že ich distribúcia je na Slovensku plne v rukách

ministerstva školstva. Konkrétnym krokom by mohla byť podmienka zverejňovania učebníc na internete zahrnutá už do zmluvných podmienok s autormi a vydavateľstvami učebníc.

BIBLIOGRAFIE

Monografie a vysokoškolské učebnice

ALLISON K.J. (2003), *Rhetoric and hypermedia in electronic textbooks*, PhD Thesis: Texas Woman's University.

ELGROVÁ M. (2014), Kritéria výberu multimediálnych učebníc, Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Diploma thesis.

GAVORA P. (2008), *Úvod do pedagogického výskumu*, Bratislava: UK.

KROTKÝ J. (2015), Nové formy tvorby multimediálnych učebníc, Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, PhD Thesis.

MADZIKOVÁ A., KANCÍR J. (2015), *Didaktika geografie*, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

PRŮCHA J. (2002), *Moderní pedagogika*, 3. vyd., Praha: Portál.

PRŮCHA J. (1998), *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*, Brno: Paido.

PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. (2008), *Pedagogický slovník*, Praha: Portál.

ZUJEV D.D. (1986), *Ako tvorí učebnice*, Bratislava: SPN.

Príspevky v nekonferenčných a konferenčných zborníkoch

CHEN et al. (2013), *The Comparison of Paper Textbook Class and Electronic Textbook Class in Technology Rich Classroom*, [v:] *Human-Computer Interaction and Knowledge Discovery in Complex*, Berlin–Heidelberg: Springer-Verlag, s. 319–325.

LÄÄNEMETS U. (1991), *How to find material for foreign language textbooks*, [v:] J. Mikk (ed.), *Problems of Textbook Effectivity*, Tartu: University of Tartu, s. 23–27.

WEINBRENNER P. (1995), *Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung*, [v:] R. Olechowski (ed.), *Schulbuchforschung*, Frankfurt a.M.: Lang, s. 21–42.

Príspevky v časopisoch a vo vestníkoch

CRESTANI F. et al. (2005), *Appearance and functionality of electronic books*, „International Journal on Digital Libraries” No. 6.

Internetové zdroje

CHESSER W.D. (2011), *The E-textbook Revolution*, [w:] *Library Technology Reports*, at 28, 29, <https://journals.ala.org/ltr/article/view/4426/5143> (dostupné: 10.02.2016).

COURDUFF S. (2011), *Digital textbooks and students with special needs*, <http://teachinghistory.org/issues-and-research/roundtable-response/25092> (dostupné: 10.02.2016).

KNECHT P., JANÍK, T. et al. (2008), *Učebnice z pohľadu pedagogického výskumu*, [w:] P. Knecht, T. Janík et al. (eds.), *Učebnice z pohľadu pedagogického výskumu*, Brno: Paido, s. 9–17, http://www.paido.cz/pdf/ucebnice_z_pohledu_pedagogickeho_vyzkumu.pdf (dostupné: 10.02.2016).

MIKK J. (2007), *Učebnice: budoucnost národa*, [w:] J. Maňák, P. Knecht (eds.), *Hodnocení učebnic*, Brno: Paido, s. 11–23, http://www.paido.cz/pdf/hodnoceni_ucebnic.pdf (dostupné: 10.02.2016).

Samuel Malecký, Mgr.
Prešovská univerzita v Prešove
e-mail: samuel.malecky@unipo.sk

JOANNA KOZIELSKA

Posłuchaj..., a powiem Ci kim jestem. Zastosowanie narzędzi coachingowych w procesie planowania przyszłości edukacyjno-zawodowej

PLEASE LISTEN TO ME... I'LL TELL YOU WHO I AM. COACHING AS A TOOL
OF GUIDANCE COUNSELORS WORK

Summary

The requirement of lifelong learning has become a feature of our times, to the indeterminate nature, volatility and the need to respond to changing living conditions. Career models (multi-vectored unstable), so different than those before the transformation period, indicate that the search for employment, its changing and adapting to the current socio-economic situation has become today's challenge and task of a lifetime. Others, according to the author, the consequences are „necessary changes in the education system teleology. The aims and objectives of the educational system must be much more accentuated: Air motivation to learn, triggering willingness and readiness to further learning, developing the ability to pursue interests and passions, developing independent learning skills, with proper self-monitoring and evaluation of their work by learners”. Coaching is a method of work, which is based precisely on these indications. It is successfully used in the education system and counselors. In the context of a rapidly changing social reality coaching has become a method of work that equips customer skills, which then can be used in everyday life, transforming from person extracontorl on selfcontorlIn a world where algorithms, paradigms proceedings wane in importance to the multiplicity of social transformation and alternating tomorrow, you need to change runs from the teaching of the universal forms of behavior in specific situations in the teaching of specific forms of behavior in imprecise reality. Coaching behavior may be a response to this demand.

Keywords: career coaching, education

Wstęp

Coaching to forma pracy ukształtowana za sprawą kilku pionierów szkół psychoterapii i poradnictwa. W historii nauki pierwszy raz termin „coaching” („psychology of coaching”) został użyty przez amerykańskiego psychologa sportu Colemana R. Griffitha w 1926 r. w publikacji *The Psychology of Coaching. A Study of Coaching Methods from*

the Point of Psychology. Rozważania autora są wypadkową nurtu psychoanalizy i behawioryzmu (XIX i XX w.), rewolucji poznawczej (Albert Ellis, Aaron Beck), psychologii humanistycznej (Carl Rogers, Abraham Maslow), czy nowej szkoły psychoterapii (*Gestalt*, eriksonowska systemówka). To one stanowią podwaliny coachingowych postulatów pracy na przekonaniach, relacji, rozwoju potencjału, obustronnego szacunku klient–terapeuta, czy niedyrektywności w pomaganiu. Należy zaznaczyć, że na obecny kształt modelu coachingowego wpłynęły także rozważania psychologii organizacji, co-unsellingu oraz psychologii sportu (Zemełka, 2015, s. 19–37).

Według International Coach Federation¹

„Coaching jest interaktywnym procesem, który pomaga pojedynczym osobom lub organizacjom w przyspieszeniu tempa rozwoju i polepszeniu efektów działania. Coachowie pracują z klientami w zakresach związanych z biznesem, rozwojem kariery, finansami, zdrowiem i relacjami interpersonalnymi. Dzięki coachingowi klienci ustalają konkretniejsze cele, optymalizują swoje działania, podejmują trafniejsze decyzje i pełniej korzystają ze swoich naturalnych umiejętności. Profesjonalni coachowie zapewniają nieustającą współpracę przygotowaną specjalnie w celu niesienia pomocy klientom w osiąganiu satysfakcjonujących rezultatów w ich życiu zawodowym i osobistym. Coachowie pomagają ludziom poprawiać ich osiągnięcia i podnosić jakość ich życia. Są oni nauczeni słuchania, obserwowania i przystosowywania własnego podejścia do indywidualnych potrzeb klienta. Dążą do wydobywania rozwiązań i strategii z wnętrza klienta. Wierzą, że klient jest z natury kreatywny i pełen pomysłów. Zadanie coacha polega na wydobywaniu tych umiejętności, zasobów i kreatywności, które klient już posiada” (ICF – coaching <http://icf.org.pl/pl79,coaching.html>).

Definicji „coachingu” jest bardzo wiele, wspólnym ich elementem jest uznawanie jego za pewien proces, profesjonalną relację o ustrukturalizowanej formule (np. według modelu GROW – zaprezentowanego w dalszej części tekstu), mającą na celu samodzielne osiągnięcie przez coachee (klienta) skonkretyzowanej zmiany (zmiany o cechach SMART – specyficznej, mierzalnej, atrakcyjnej, realnej, określonej w czasie – terminowej; poza tym pozytywnie sformułowanej, w obszarze wpływu klienta i ekologicznej) (Kozielska, Skowrońska-Pućka, 2015), będącej rezultatem odkrywania swoich zasobów, opartej na wzajemnym szacunku, zaufaniu i partnerstwie w relacji coach–coachee.

Mimo że profesjonalni coachowie dokładają wszelkich starań, by wyraźnie wskazać odmienność opisywanej formy pracy od innych form wspierania jednostki, mocując ją w opozycji wobec kształcenia, treningu, terapii, mentoringu, szkoleń czy doradnictwa, to nadal wokół niej istnieje wiele niejasności. Terminologiczny chaos wynika z faktu, że coachingiem nazywa się wciąż jeszcze wiele różnych metod pracy: doradztwo, terapie, mentoring, tutoring, facylitating, szkolenie, trening i inne, podczas gdy mają one swoje oddzielne, specyficzne znaczenia. Budzące niepokój są także sytuacje, w których trenerzy, szkoleniowcy określają się mianem coachów, traktując te terminy jako synonimy (por. Kozielska, Skowrońska-Pućka, 2015, s. 19–36).

¹ Międzynarodowa Federacja Coachów mająca swoją siedzibę także w Polsce i każdym większym polskim mieście.

Coaching kariery

Oprócz różnic w metodyce pracy wymienionych form wspierania, nauczania, doradzenia itd., można wskazać pewne podobieństwa wśród praktykowanych obecnie metod. Należy wspomnieć choćby o podejściu skoncentrowanym na rozwiązaniach, którego paradygmat koncentracji na celu i terażniejszości, niedyrektywności, rozwijania potencjału i własnych zasobów, inspirowany pracami Milтона Ericksona, jest podobny do postulatów coachingowych. Dychotomie i wspólne cechy wyróżnionych metod, stanowią tylko tło dla nowo powstających konceptów, w których idee coachingowe odgrywają istotną rolę. Nową profesją pomocową nurtu z obszaru doradztwa zawodowego są „architekci życia” (Drabik-Podgórna, 2015, s. 95–111).

Life-Design Counseling to idea promowana przez międzynarodową grupę badaczy skupionych wokół profesora Marka Savickasa, a są nimi: Laura Nota, Jerome Rossier, Jean-Pierre Dauwalder, Maria Eduarda Duarte, Jean Guichard, Salvatore Soresi, Raoul Van Esbroeck, którzy za teoretyczną podstawą proponowanego rozwiązania przyjęli konstruktywizm. Ewa Dębska przypisuje doradcom zawodowym pełnienie trzech ról: mentora, coacha i facylitatora (Dębska, 2010, s. 77). Trójpostaciowość dzisiejszego doradcy zawodowego i umiejętność z korzystania wielu metod pracy jest bardzo pożądana. Przyszło mu bowiem pracować w obliczu zmiennej, nieodgadnionej i trudnej do zaplanowania perspektywie „społeczeństwa ryzyka” czy „płynnej nowoczesności”, zaś planowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej staje się zadaniem na całe życie (por. Bauman, 2006; Giddens, 2007; Kozielska, 2014a; Kozielska, 2014b).

Rozwój zawodowy (w szkolnym wymiarze) to indywidualny, jednostkowy proces finalizowany wyborem zawodu, a na jego wynik wpływają np.: dojrzałość społeczno-zawodowa, osiągnięcia szkolno-zawodowe, kwalifikacje absolwentów i inne (Ramirez-Cyzio, 2010, s. 24). Za jego etapy uznaje się orientację zawodową, doradztwo pracy, doradztwo osobiste i doradztwo zawodowe (Paszowska-Rogacz, 2009). Wykorzystując metodę coachingu i wpisujące się w nią narzędzia, możemy wyróżnić w omawianym procesie etap ustalania celu, charakteryzowania rzeczywistości, koncentrując się na rozpoznawaniu zasobów, etap planowania działań i etap ich realizacji. W odróżnieniu od klasycznego doradztwa rolą coacha jest wsłuchać się w narrację klienta i stymulować go tylko przez zadawanie odpowiednich pytań, pobudzających autorefleksję i motywujących do działania. Różnica zatem polega na tym, że klient bierze swój los w swoje ręce, sam projektuje swoją przyszłość, sam udziela sobie porad. Zatem odpowiedzialność za realizację własnych autorskich celów spoczywa na kliencie, który jest autorem i aktorem swojego życia.

Czy w szkole, urzędzie w rolę klienta – czyli coachee – może wcielić się uczeń/klient (petent)? Uważam, że tak. Można wykorzystać chociażby styl pracy coachingowej – pozostawić całkowitą odpowiedzialność za zmianę klientowi, zaś w szkolnych realiach – uczniowi, oddając los zainteresowanego w jego własne ręce, słuchając co ma on nam do powiedzenia, a przede wszystkim samemu sobie. Wielu coachów uważa

bowiem, że jednym z efektów ich pracy jest fakt dogadania się klienta z samym sobą (http://www.kefann.pl/art037_2_Coaching_a_inne_dyscypliny.html/).

Zasady coachingu

Zasada pierwsza głosi, że klient² (uczeń w nomenklaturze szkolnej) jest źródłem zasobów – co w warunkach korzystania z coachingu, czy wykorzystywania jego elementów w systemie edukacji będzie oznaczać, że uczeń, zespół uczniów, rodzina, system rodzinny, nauczyciele itd., mają potencjał, możliwości, które pozwolą im przy dokonaniu pewnej pracy sprawnie funkcjonować. Zasada ta zakłada, że klient ma zasoby fizyczne, psychiczne, społeczne i inne, dzięki którym może rozwiązać swój problem, osiągnąć cel, który sam określił. Najlepiej zna on swoje mocne strony, a za sprawą coacha dowie się, jak z nich sprawnie korzystać – do czego sprowadzają się założenia drugiej z zasad skutecznego coachingu. Warto zaznaczyć, że zadaniem coacha nie jest dawanie rad, moralizowanie czy kierowanie, które to czynniki wymienia się jako podstawowe dystraktory zakłócające komunikację. Jego zadaniem jest zadawanie pytań w taki sposób, by uczestnik coachingu, sam opowiadał sobie pewną narrację, będącą historią jego osobistej biografii. Zdarza się, że sam fakt „dogadania się ze sobą” przynosi znamienne efekty. Zasada trzecia określa, że w narracji klienta ważna jest trójtemporalna perspektywa czasowa. Osoba korzystająca z coachingu to postać kreowana przez przeszłość, terażniejszość i świadomie tworząca przyszłość, stąd jest ważne, aby ją i jej narrację traktować całościowo. Nacisk kładzie się jednak na aspekt przyszłości (Bennewicz, 2009, 2013; Whitmore, 2009 i in.).

Jenny Rogers stwierdza:

„moje doświadczenie mówi, że problemom klientów w życiu zawodowym na ogół towarzyszą kłopoty w życiu osobistym. Również typy związków ukształtowanych w dzieciństwie odciskają swoje piętno na późniejszych relacjach. Coaching nie jest psychoanalizą, ale jeśli nie masz pojęcia o wcześniejszych doświadczeniach oraz o obecnym życiu osobistym klienta, prawdopodobnie nie będziesz w stanie pracować z nim w pełni i głęboko satysfakcjonujący sposób” (Rogers, 2010, s. 20–34).

W kontekście działań o charakterze edukacyjnym, wychowawczym czy szerzej socjalizacyjnym zdaje się mieć to dokładne odzwierciedlenie, przejawiające się faktem, że uczniowskie problemy rodzinne, osobiste często manifestują się w klasie szkolnej. Zasada czwarta określa bardzo istotną cechę coachingu – fakt, że to zawsze klient wybiera temat. Tu właśnie zasadza się podstawowa różnica między coachingiem a nauczaniem czy szkoleniem.

W coachingu nie istnieje ustalony temat spotkania. Coaching jest odpowiedzią na aktualne dziejące się w życiu człowieka sytuacje. Egzemplifikacją takiej sytuacji w systemie edukacji może być hipotetyczna sytuacja. Uczeń szóstej klasy szkoły podstawowej został skierowany do pedagoga, który jednocześnie jest coachem. Wychowawca,

² W rzeczywistości szkolnej może nim być uczeń, nauczyciel, rodzic, dyrektor itd.

kierując ucznia do pedagoga niejako z góry określił temat spotkania – brak motywacji do nauki, słabe oceny z matematyki i niewielkie szanse, w ocenie wychowawcy, na zdanie egzaminu gimnazjalnego. Jeśli w trakcie rozmowy z pedagogiem, wykorzystującym elementy coachingu okaże się, że najważniejszą rzeczą dla ucznia jest kwestia zażegnania kłopotów osobistych, rodzinnych, pozornie niezwiązanych z sytuacją szkolną ucznia, coach zacznie pracę od nich. Kolejna zasada zakłada, że klient i coach są sobie równi. Pracują oni jak partnerzy w procesie toczącej się zmiany, odpowiedzialność za rezultat procesu spoczywa na jednym i drugim. Klient odpowiada za swoje życie i cel, do którego dąży, coach odpowiada natomiast za strukturę procesu coachingowego – jego metodykę. Podstawą ich współpracy jest bezwarunkowy szacunek. W warunkach szkolnych jest to zasada bardzo trudna do realizowania, chociażby ze względu na zjawisko określane jako przesunięcie socjalizacyjne i fakt, że odpowiedzialność za proces kształcenia i jego rezultat nieświadomie spoczywa po stronie nauczyciela. To on na ścieżce awansu zawodowego wskazuje liczbę promowanych uczniów, a szkoły walczą o dobre pozycje w rankingach zewnętrznych. Odpowiedzialność za proces nauczania spoczywa po stronie nauczycieli i dyrekcji, a udział uczniów w projektowaniu tematyki zajęć, planu zajęć jest znikomy.

Następną z istotnych zasad coachingu jest brak oceniania. W polskiej szkole warunek w zasadzie nie do spełnienia. Chociaż znane są przykłady szkół skandynawskich (Open Learning Center), gdzie uczniowie ocenniają sami siebie, sami też na skutek autorefleksji projektują swoje plany zajęć. Bowiem wiedzą oni najlepiej, że mają kłopoty np. z matematyką, zatem planują ją w większym wymiarze godzin, niż np. literaturę angielską, która nie stwarza im większych trudności. Przejmują oni w ten sposób odpowiedzialność za swój autorski, adekwatny do potrzeb plan zajęć. Idealnie odzwierciedla to idee coachingu – przejęcie odpowiedzialności za swoje życie, którego to klient (uczeń) jest ekspertem. Ważkim zagadnieniem w coachingu jest także kwestia szacunku – „jeśli z jakiegoś powodu nie darzysz klienta szacunkiem lub jeśli nie szanuje ciebie, efektywna współpraca jest mało prawdopodobna” (Rogers, 2010, s. 14).

Zasada szósta mówi, że celem coachingu jest zmiana, ale i sam fakt dochodzenia do niej czyli działanie. Coaching jest narzędziem wspomagania rozwojowych zmian, ale to także pewien styl bycia, styl komunikacji (aktywne, sięgające głębi słuchanie, odzwierciedlanie wypowiedzi klienta, feedforward, challenging), styl radzenia sobie z sytuacjami problemowymi (wynikający z faktu, że profesjonalni coachowie przestrzegają zasad kodeksu etycznego coacha, pracują nad samorozwojem, poddają się superwizjom oraz wzmacniają swoje i klienta poczucie wewnątrzsterowności) (Rogers, 2010; Bennewicz, 2013; Whitmore, 2009). Pozwolę sobie przypomnieć, że coaching wybiega w przyszłość, koncentrując się na szukaniu rozwiązań, a nie poszukiwaniu przyczyn konkretnych braków, jak jest w przypadku terapii. W tym podejściu problem podlega przeobrażeniu w cel, który jest celem jasno określonym, ambitnym, mierzalnym, terminowym, pozytywnie sformułowanym, pozostającym

w obszarze wpływu klienta, ekologicznym (SMART) (Bennewicz, 2013; Whitmore, 2009). Celem coachingu jest wsparcie jednostki lub zespołu w przejściu ze stanu aktualnego do stanu postulowanego. Rezultatami coachingowych działań jest większa samoświadomość, precyzyjne wyznaczone cele, optymalizacja działań, pełniejsze wykorzystanie zasobów zewnętrznych i wewnętrznych. Coach to osoba stwarzająca warunki, by proces przebiegał w sposób prawidłowy, jest facylitatorem i moderatorem spotkania. Odpowiedzialność za rezultaty coachingu spoczywa zatem na osobie poddawanej procesowi coachingu, czyli coachee.

Praktyczne zastosowanie narzędzi coachingowych

Przegląd literatury przedmiotu z ostatnich lat, próbujących oddać specyfikę pomocy/wspierania/wspomagania/doradzania, pokazuje dokonującą się zmianę i przejście od poradnictwa/doradztwa zawodowego do poradnictwa konstruowania życia (Drabik-Podgórna, 2015). U podłoża przeobrażenia modelu pomagania leży zmiana paradygmatu. Praktyczne działania stosowane w dzisiejszym poradnictwie są zakotwiczone w założeniach na temat stałości istoty ludzkiej (modele cech – czynników). Należy zwrócić jednak szczególną uwagę, na fakt, że nawet takie czynniki, jak zainteresowania są mniej stabilne, niż zwykle się przyjmować. Natomiast teorie rozwojowe, określając rozwój zawodowy jako stałą sekwencję etapów, uznawały, że możliwe jest jego przewidywanie i szczegółowe planowanie (Drabik-Podgórna, 2015). Wobec niepewnego jutra, transnarodowych karier i „chybotliwej” teraźniejszości należy wyposażyć klientów w umiejętność samodzielnego konstruowania siebie (Kozielska, 2014a; Kozielska, 2014b). Metody coachingowe na to pozwalają.

Jednym z popularnych modeli rozmowy coachingowej jest model GROW – jego nazwa składa się z pierwszych liter opisujących poszczególne etapy rozmowy:

- *Goal* – czyli cel – jaki jest cel naszego spotkania?
- *Reality* – czyli rzeczywistość – gdzie jesteś teraz?
- *Options* – czyli opcje – co możesz zrobić, by osiągnąć cel?
- *Will* – czyli wola – którą z opcji wybierasz dla siebie?

Według tego modelu można zaprojektować także schemat rozmowy doradcy zawodowego z klientem, rozszerzając go o następujące kwestie: etap I – określenie tematu spotkania; etap II – określenie celu (specyficznego, mierzalnego, realnego, pozytywnie sformułowanego, ekologicznego, mieszczącego się w obszarze wpływu klienta); etap III – poznanie aktualnej rzeczywistości; etap IV – planowanie w oparciu o wcześniej rozpoznane zasoby; etap V – rozwój osobisty za sprawą zaproponowanych przez coacha ćwiczeń; etap VI – działanie i weryfikacja poczynionych zmian, kontrola i modyfikacja poczynionych zmian w oparciu o autorefleksję klienta/ucznia (Nowak, Hińcza, 2014, s. 273–287).

Tabela 1

Tabelaryczne ujęcie modelu GROW – kasus doradztwa zawodowego

Etap	Co chcemy osiągnąć?	Przykłady pytań
Goal (cel)	Ustalamy cel, który chcemy osiągnąć, np.: Chcę wybrać przyszły zawód. Chcę, by X. Chcę znaleźć wakacyjne zatrudnienie. Chcę podjąć zatrudnienie.	Co chcesz osiągnąć? Kiedy? Dlaczego jest to dla Ciebie ważne? Co to zmieni? Jak wpłynie na Twoje życie ta zmiana? Co Ci przyniesie? Jak to wpłynie na Twoje życie; na Twój obraz siebie? Co o tej zmianie powiedzą Twój rodzice? Jak wpłynie to na życie Twoich bliskich? Po czym poznasz, że osiągnąłeś cel? Co zyskasz jeśli to osiągniesz? Co stracisz, gdy tego nie zrobisz? (Doradca, wykorzystując ten element coachingu, może zobrazować uczniom/ /klientom, jak właściwie wybrany zawód wpłynie na ich życie, po czym prosi o ich własne przykłady dotyczące kwestii – dlaczego warto jest pracować w zgodzie z zainteresowaniami i pasją)
Reality (rzeczywistość)	Klient/uczeń określa jak jest teraz.	Jak jest obecnie? Co już zrobiłeś, by osiągnąć cel? Co się udało? Jakie kroki podjąłeś? Które z nich okazały się owocne? Z jakich zasobów skorzystałeś?
Options (opcje)	Coachee wskazuje własne możliwe sposoby osiągnięcia celu. To on zna swoje skrypty działania i dobrze działające strategii.	Co możesz zrobić inaczej? Czego możesz zrobić więcej? Czego możesz robić mniej? Jak zrobiłby to Twój ulubiony bohater? Z czego możesz skorzystać? Z czyjego wsparcia możesz skorzystać?
Will (wybór)	Uczeń wybiera swój sposób dotarcia do celu. Podejmuje decyzję.	Wskazałeś kilka dróg osiągnięcia celu – którą wybierasz? Jaki będzie Twój pierwszy krok? Jak się będziesz motywował? Co zrobisz już dziś, by przybliżyć się do celu? Jakie zadanie domowe sobie zaprojektujesz?

Źródło: Opracowanie własne.

Z reguły w klasycznym modelu doradztwa uczeń/klient oczekuje recepty na pytanie „kim mam być?”. Zrobienia „testu”, którego wyniki pokażą na jaką uczelnię ma aplikować. Coach nie daje gotowych recept, nie podpowiada i nie doradza. Zadaje pytanie w taki sposób, by klient sam znalazł rozwiązanie i sposób wyjścia z sytuacji.

M. Savickas od lat stosuje coachingowy kwestionariusz wywiadu w uprawianym przez siebie coachingu kariery. Pobieżny tylko przegląd ogólnodostępnych dla do-

radców zawodowych narzędzi, np. kwestionariusza predyspozycji czy zainteresowań zawodowych, pozwala domniemywać, że na pytania w nich zawarte uczniowie będą udzielać hipotetycznej odpowiedzi. Bowiem nigdy wcześniej nie prowadzili dużego projektu, zatem nie wiedzą jakby się zachowali w przypadku nieobecności w pracy 6 z 10 znaczących pracowników. W teście natomiast muszą udzielać odpowiedzi na takie pytania. Zatem, jak na podstawie „wymyślonych” odpowiedzi prognozować profil zawodowy, np. gimnazjalisty? Przywołany już prof. Savickas stosuje krótki wywiad, celem wskazania zawodowych predyspozycji. Pyta on rozmówcę po pierwsze o to, w czym może mu pomóc i jak może stać się dla niego użyteczny, dalej pojawia się pytanie o ulubioną postać z dzieciństwa, o dziecięcego bohatera czy autorytet – jego cechy. Kolejne pytania dotyczą ulubionych czasopism, seriali, programów, filmów, kończąc na najwcześniejszych doświadczeniach z dzieciństwa i życiowym hasłem (życiowe motto). Autor narracji sam opowiada o swoich pasjach, autentycznych zainteresowaniach, czy szerzej – jakim jest człowiekiem. Zadaniem doradcy jest uważne słuchanie, następnie w oparciu o posiadaną wiedzę (np. typy osobowości według Johna Hollanda, tęczyowy model kariery) nakreślenie profilu zawodowego klienta.

Wykorzystanie niedyrektywnych coachingowych metod w systemie edukacji i doradztwie zawodowym jest niewątpliwie dużym wyzwaniem. Jednak nie jest to niemożliwe, gdyż coaching pojawił się w biznesie zaadoptowany ze świata sportu, zatem i w szkole może pojawić się jego kolejna odsłona. Wobec upatrywanych korzyści jest to przedsięwzięcie kuszące, bo dobrze rokujące. Rozmawiając z młodzieżą, gdy proszę o *feedback* ze stosowania przeze mnie metod coachingowych, często słyszę: „wreszcie czuję, że ktoś mnie wysłuchał”, bowiem ta metoda pracy oddaje głos w swojej sprawie głównemu bohaterowi własnego życia – uczniowi/klientowi/coachee.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

- BAŁACHOWICZ J., ROWICKA A. (red.) (2013), *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka.
- BAUMAN Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- BENNEWICZ M. (2009), *Coaching, czyli przebudzacz neuronów*, Warszawa: Wydawnictwo G+J Gruner+Jahr Polska.
- BENNEWICZ M. (2013), *Coaching, czyli restauracja osobowości*, Warszawa: Grupa Wydawnicza Faksal.
- BLANCHARD K., SHULA D. (2009), *Coaching: prowadź swoją drużynę ku zwycięstwu*, Warszawa: MT Biznes.
- CLUTTERBUCK D. (2009), *Coaching zespołowy*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- GIDDENS A. (2007), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- KOZIELSKA J. (2014), *Poakcesyjne migracje zarobkowe. Kontekst teoretyczno-empiryczny. Wsparcie społeczne*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- LAMB R. (1998), *Poradnictwo zawodowe w zarysie*, Warszawa: Krajowy Urząd Pracy.
- PASZKOWSKA-ROGACZ A. (2009), *Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.

ROGERS J. (2010), *Coaching*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
SIDOR-RZĄDKOWSKA (red.) (2009), *Coaching: teoria, praktyka, studia przypadków*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

WHITMORE J. (2009), *Coaching trening efektywności: rozwój ludzkiego potencjału w oparciu o model GROW oraz praktyka coachingu i przywództwa*, Warszawa: Wydawnictwo G+J Gruner+Jahr Polska.

Artykuły w pracach zbiorowych

BRZEZIŃSKA A.I., RYCIELSKA L. (2009), *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, [w:] P. Czekerda i in. (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej, s. 19–30.

DRABIK-PODGÓRNA V. (2015), *Doradca, coach czy „architekt życia”? O nowych zadaniach i kompetencjach w obszarze profesjonalnej pomocy*, [w:] M. Piorunek (red.), *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

KOZIELSKA J., SKOWROŃSKA-PUĆKA A. (2015), *Coaching czym jest a czym nie jest? O możliwościach wykorzystania coachingu jako niedyrekttywnej formy wspierania w systemie edukacji*, [w:] M. Piorunek (red.), *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

ZEMEŁKA A. (2015), *Coaching jako niedyrektywne wsparcie rozwoju – inspiracje i perspektywy*, [w:] M. Piorunek (red.), *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

DĘBSKA E. (2010), *Mentor, coach, facylitator – trzy role doradca zawodu*, „Edukacja Dorosłych” nr 1, s. 77–90.

KOZIELSKA J. (2014a), *Migracyjne transnarodowe wsparcie społeczne. Kazus młodych polskich imigrantów zarobkowych*, „Studia Edukacyjne” nr 33, s. 119–146.

KOZIELSKA J. (2014b), *Młodzi polscy emigranci na globalnym rynku pracy: migracyjne doświadczenia zawodowe w trzech perspektywach temporalnych*, „Rynek, Społeczeństwo, Kultura” nr 4, s. 4–21.

KOZIELSKA J. (2015/2016), *Coaching w edukacji*, „Uczyć Lepiej” nr 1, s. 4–5.

KOZIELSKA J., SKOWROŃSKA-PUĆKA A. (2013/2014), *O możliwościach wykorzystania coachingu w edukacji*, „Uczyć Lepiej” nr 5, s. 15–16.

NOWAK P., HIŃCZA E. (2014), *Wykorzystanie idei coachingu w doradztwie zawodowym*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” t. 24, s. 271–286.

RAMIREZ-CYZIO K. (2010), *Career Coaching – podstawy teoretyczne i praktyka*, „Coaching Review” nr 2, s. 19–34.

Źródła internetowe

GRZYMKOWSKA A., *Coaching w pracy z zespołami nauczycielskimi*, https://www.google.pl/search?q=Grzymkowska,+ORE,+Coaching+w+pracy+z+zespo%C5%82ami+nauczycielskimi&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=LAOzVO_2HaLQygOa4IKQBQ (dostęp: 10.05.2014).

ICF – coaching, <http://icf.org/pl/pl79,coaching.html> (dostęp: 10.02.2014).

KefAnn Psychoedukacja Coaching a inne dyscypliny, http://www.kefann.pl/art037_2_Coaching_a_inne_dyscypliny.html/ (dostęp: 10.02.2014).

Joanna Kozielska, doktor
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
e-mail: askowr@amu.edu.pl

AGATA WŁASZCZYK

The role of a metaphor and data visualization in education

Summary

This paper presents considerations about use of a metaphor in education. It provides some theories about metaphorical cognition, along with results from area of developmental psychology that try to find a source of metaphor acquisition. A topic of relation between metaphors and data visualization is also concerned. Then, there are discussed applications of these issues in education. Particularly, multimedia learning and a notion of „social metaphor” are reviewed. In conclusion, there are proposed both methodological problems that should be looked into and advices for further research.

Keywords: metaphor, multimedia learning, data visualization, moral imagination

Introduction

Idea behind this paper is to review current research from a field of metaphorical cognition, its developmental aspect and also information about data visualization. Then, there will be proposed applications of the presented theories in education. What will be considered, are both theoretical implications and examples of practical utilization.

Theory of metaphorical cognition

First renowned works from the field of cognitive linguistics appeared as a critique to fully computational theory of cognition (Lakoff, Johnson, 1980) and theory of generative linguistics by Noam Chomsky. A purpose of Lakoff and Johnson was to show that symbolic character of language's semantic basis is strongly related to experience and sensory perception. The mentioned authors argued that generative approach can only cover explanation of prototypical sentences, which vary from two to five percent of linguistic events.

The first important notion that has to be discussed is the fact that metaphor is not merely a linguistic tool that is used only for artistic purposes, but it is also a functional cognitive mechanism that facilitates understanding of abstract and unfamiliar concepts in terms of acquainted ones. As Lakoff (1993, p. 2) puts it, a metaphor is

a „cross-domain mapping in the conceptual system”. Thanks to this aspect, people are able to coherently expand their knowledge basing on the concepts that they already possess. It is worth noticing though, that creating metaphorical structure between concepts is not like one to one mapping. It is partial, because hardly ever can all of aspects of one concept be transferred to another – if it was different and description of two concepts overlapped entirely (and this would include their domains as well), a reduction to one term would be natural. In their breakthrough book, Lakoff and Johnson (1980) discuss that metaphors are based on gestalts created upon experience. In this idea, dimensions are categories that emerge from the experience. Gestalts can refer both to experience and concepts that are related to it. This theory promotes an approach of embodied cognition that defines cognition as something that arises from bodily sensations, interactions with environment and social and cultural practices. Gestalts deliver fundamental possibilities of understanding more complex concepts by referring to perception and basic natural categories that do not have to be expressed by language, but may be built from prelinguistic experiences. For example, in the metaphor „Life is a theatre” (originated from antiquity) understanding of complexity of life is defined by some aspects of artistic and institutional means of theatre. From this relationship, one can infer that people are actors, the world is a stage, but also that life is dependent on some higher force (as God). Additionally, the audience can refer to people who observe someone’s actions and script of the play may be confronted with consequent events that take place in one’s life. The message from usage of this metaphor is rather pessimistic, as it presents life as something independent from person who lives it and it is predesigned and left out of control of the agent. Depending on a view, one can propose a contradictory metaphor „Life is not a theatre” in which attention is drawn to facts that it does not involve any rehearsals, can only be repeated once and one cannot entirely predict incoming events. Both of these metaphors can be coherent with the experience of everyday’s life. What is important, however, is that elements of one metaphor cannot be transferred to the other, as it would ruin a consistency of a metaphorical explanation.

Theories of metaphor also debate about the origins of metaphor (Casasanto, 2014). Possible approaches represent a more general debate resolved about whether cognitive abilities as native or acquired by experience (nature vs. nurture). They may claim that mental metaphors, defined as associations between nonlinguistic source and target domains, are either innate, learned upon direct experience with a world or acquired by language. It is arguable whether any of this approaches is sufficient in explaining the nature of metaphor. Naming a few arguments, there is a hypothesis that a mental metaphor is an exaptation helping perform abstract reasoning. Another view is that prelinguistic spatiotemporal relations and ability to recognition of patterns are foundations of later development of metaphorical structures. On the other hand, linguistic tools can serve as ways of sociocultural modifications of initial gestalts and means to shape cognition. Linguistic approach supports also mapping based on an analogy between source and target domains, but this proposal may be

not sufficient in terms of providing elaborated explanation of cross-domain mappings. Casasanto proposes two kinds of metaphors – correlational and analogical that are based on different mechanisms of acquisition. Correlational metaphor may be learned from direct interaction with environment and be activated automatically (this would be coherent with „conventional metaphor” postulated by Lakoff and Johnson (1980). Analogical metaphor, on the other hand, is a creative linguistic structure that enhances information processing, but expires when metaphor becomes conventionalized. He postulates a hierarchical mental metaphors theory that brings together these kinds of metaphors. In this model correlational metaphor is developed in two stages and the second stage can last all life. Firstly, a prelinguistic, universal model is acquired from interaction with environment. Then, relativity between different metaphors and different cultures emerges from distinct reinforcements practiced in socio-cultural communities that weaken other mappings. By this, language plays essential and causal role in acquiring analogical metaphors, but does not have to be included in correlational metaphors.

Developmental aspects of acquiring metaphors

Taking under consideration the hierarchical mental metaphor theory, one can assume that a postulate about first stage of developing metaphorical structures should be mirrored in results of studies from area of developmental psychology. Among correlational metaphors, one of the most used cross-domain mapping is the relationship between space and time. According to the metaphor theory, it is bidirectional and asymmetrical, so the temporal component is more often defined in spatial terms than vice versa. Experimental cross-cultural data seem to support this statement (Bottini, Casasanto, 2013). Their findings show that young children (ranging from 4 to 10 years old) perform better when they process spatial information in presence of temporal interference, than vice versa. This may be an indication of acquiring more accessible source of information as a source domain for further processing. However, researchers supporting metaphor theory have to face ATOMIC perspective (Walsh, 2003) – a view that claims that spatial and temporal domains are represented by a universal magnitude system. Although, the newest mentioned results support a standpoint of metaphor theory, there are also premises in favor of ATOM theory (Dolscheid et al., 2012).

These show that mappings among thickness and frequency of a sound and height and frequency of a sound given to 4-month old infants are processed equally. Children preferred congruent condition (the higher the frequency, the thicker or higher the object) in both options. This consistency is proved to change later in the course of language and cultural influences (Dolscheid et al., 2013). In this case, ATOM theory and metaphor theory can prove to be complementary, not contradictory. While ATOM system may support native and universal abilities to perceive cross-domain similarities, the metaphor theory may be responsible for further sociocultural adjustments.

Apart from trying to find a manner, in which system of metaphors develops, different theories propose developmental facts that may be correlated to linguistic and perceptual creation of cross-domain mappings and interaction between given domains. Firstly (in the second year of life), children use perceptual similarities in their pretend play to substitute one object as being another (Leslie, 1987). Primarily, pretend representations are built up on primary representations that are literal reflections of actual objects and situations and are early signs of theory of mind. What is additionally needed, is the act of decoupling meaning of an object from the actual situation and its remote transfer to another situation where it is represented by different object. Pretend plays include defining one object in terms of another and they are perceived rather as an effect of cognitive development and acquisition of metarepresentations, than developmental errors. Winner et al. (1980, cited by Vosniadou (1987)) call it an enactive metaphor, that is action-oriented but eventually transforms into a perceptual metaphor. A crucial breakthrough in the metaphorical cognition occurs from c.a. twenty-sixth month of age, when children start to establish linguistic abilities. Children in this age tend to name objects by different term that is widely approved or compare two objects from different conventional categories. There is, however, a methodological problem concerned with this area of research, as scientists have troubles with acknowledging the conventionality of categories children manipulate on (Vosniadou, 1987). Vosniadou points out that what is needed to create a legit metaphor is the similarity between to concepts and the awareness of surpassing given categories and that 4 year old children already have this capacity (though previously this was thought to develop in the later stages of life). Potential problems that may be faced in understanding of metaphor may be the content of metaphor, its linguistic form and context in which it is expressed. From this, one can see that metaphors may be perceived as way of processing similarities between two different concepts (first perceptually, later conceptually), that results in gaining knowledge and broader understanding of given subject. The existing knowledge may also be used to be regrouped in new conceptual structures.

Other theories that investigate advancements in metaphorical cognition also pay attention to development of conceptual knowledge. Keil (1986) carried out an experiment on children from three age groups (5-, 8- and 9-years-old). Its goal was to determine whether there is a link between child's conceptual level and its ability to explain simple metaphors. A problem standing behind this research may be elaborated by the hypothesis that if child's domain knowledge is too weak, he or she may not see a mapping between two domains and may understand some metaphorical expressions literally. Results of this study show that childrens' capacity to understand metaphors is connected to their conceptual knowledge. While their understanding of a particular metaphor is like modes of a binary state (so they either understand it or not), there are some intermediate stages related to the level of concept acquisition. For example, the youngest children were already capable of understanding domain of being animate/inanimate, but only the oldest children could properly explain the

relationships between taste and person (this part included a notion of person's psychological properties). Between these instances, they develop connections between natural terms, like wind, plants or animals, with some arbitrary concepts like occupations, ideas, books. These dependencies may indicate that metaphorical development is constant, but it is also restricted by child's conceptual knowledge.

Metaphors and data visualization

Data visualization is a field of data analysis that uses visual displays as a way of presenting data. Its goal is to facilitate acquisition and processing of information by properly presenting graphical tools that support it. Metaphors that may be included in visualization of information are these related directly to space, for example „More is up”, or they can also take a form of conduit metaphor in which one can assume that graphics are visual containers of ideas or that charts are containers of objectively collected data that represent ideas. Using data visualization in presenting ideas, enables understanding complex information in graphical terms by picking only essential relations and combine them to provide new knowledge. It seems to be a creative process that connects basic perceptual rules with meaningful ideas. It can be understood in the framework of „image schema”, which is defined as „a continuous structure or pattern of an organizing activity of imagination by means of which we order and unify our perceptions, motor programs, spatial orientations, temporal sequences, and so forth” (Johnson, 1989, p. 113), and it can also include two main metaphors of image schema theory, that is „Understanding is seeing” and „Visual field is a container”. It is worth noticing, that a graphical metaphor is not like other metaphors about concepts – it rather takes two aspects of human's cognition – a concept and a percept and blends them to obtain understanding of a more abstract part (a concept) in terms of direct visual presentation.

Graphical metaphors as examples of data visualization may be designed to support abstract reasoning in a similar way to reasoning about what one perceives (Risch, 2008, p. 14). Different metaphors may encounter different forms of visualization. For instance, while picturing a spatial relation „Center-periphery”, one can use a sharp object and a contrastive feature in the center and blurry forms at peripheries. Another way to visualize it is to create a radial structure that is blending with the background as the distance to the central part increases. One more example may come from visualizing „Whole-part” relation. It seems much more coherent to present parts as components of the whole, as in pie charts, than to present the same parts on a bar chart. The first method of visualization instantly provides information that is to compare contribution of different elements to the whole. While seeing the other proposal, one has to perform additional step of summing up all of the data in order to check if all parts are included. What may be grasped, is that relations between source and goal concepts should remain intuitive and direct. A possibility to use graphical data to depict essential relations between concepts provides an alternative way of enhancing

understanding and extracting selected mappings in order to exclude informational noise.

The role of metaphor in education

A metaphor may be a valuable tool in the means of education. It may serve as a mechanism that is both effecting when it comes to acquisition of new information and creative. While connecting this issue to data visualization, one may distinguish certain areas of interests in which metaphors could be used. Among these, one can mention use of multimedia and social mapping (mapping social situations) – these issues will be considered below in order to refer to links between metaphor, imagination and education.

Multimedia are popular tools in education, especially thanks to the development of technology. They can be defined either as method of using different sources (graphics, video, audio, software interactions) or as providing hardware and software applications for educational purposes (Furneaux, 2004). Multimedia may be seen as a different perceptual domain that is a source for more abstract concept. By this, it can facilitate its acquisition. Multimedia are related to metaphors precisely by a mapping mechanism, that is happening not only between two distant domains, but also two different modalities (speaking in great simplification). Metaphorical reasoning may be especially useful in the field of education in bridging a gap between difficult, formal topics and well-known conventionalized behaviors and beliefs. Benefits may be also considered from a perspective of level information processing theory (Craik, Lockhart, 1972) – different sources of information increases the area of scope, that may indirectly transfer on later stages on information processing, including semantic and associative stages.

Premises about effectiveness of use of multimedia in education (e.g. Sherry, 1998 or Caldwell, 2012) stand in line with Mayer's multimedia principle, which says that learner's comprehension of a text is better a graphic is present there as well (Mayer, 2005), and with the notion of Cognitive Interactivity framework (Rogers et al., 2003). The last mentioned authors propose also a model of interactive multimedia, in which, after studying failures in the field of multimedia and education, they postulate that „multiple representations are likely to be most beneficial when used to depict a concept at different levels of abstraction, for example, combining a concrete everyday simulation with an abstract formalism” (Rogers et al., 2003, p. 5). The hidden assumption in here may be that this basic level of abstraction can actually refer to orientational metaphors combined with conventional domains. The concept of „dynamlinking” was introduced (Rogers et al., 2003, p. 9) to show that apart from referring to basic metaphorical mappings, one can also include counterfactual reasoning in the process of acquiring understanding of given issue. From this, one can see that for understanding a concept, it is not sufficient to fundamental elements of experience, but it is also important to create coherent relationships between different

levels of abstraction in the whole investigated structure to imagine what would consequences may be drawn from disruptions within them.

As mentioned above, development of metaphorical cognition may be associated with the development of theory of mind. Thus, it is worth considering whether there is a link between metaphorical cognition and acting in social situations. For if there is, a theory of social metaphor could have a great impact on social education. A theoretical construct of 'social metaphor' may be created for the purpose of providing similarities between these two domains. A classical notion of metaphor relates to cross-domain mapping in conceptual field, more broad definition includes also perceptual experience, but a social metaphor could consist in cross-person mapping. It might be comprehended as interpreting someone else's mental state in terms of mine (as in perspective-taking activity). One can argue that the metaphorical mechanism is preserved in this association, as what is more difficult and abstract (the other person's mental state) is interpreted and explained by a fundamental experience which is the experience and subjective feelings of a person who does the mapping. In this case, the distinction between *I* and *other* becomes a frame for source domain and target domain, respectively. The mechanisms responsible for inventing such metaphors may be those of basic social interactions (e.g. Churchland, 2011, where she describes social behaviors responsible for morality).

Results that support this hypothetical construct come from studies about ethics – examples presented here originate from the high school and university level of education. Moral imagination is a concept invented by Mark Johnson (1993) that stands against moral objectivism and assumptions that there are *a priori* moral rules. Its aim is similar to the one of postulated social metaphor – to creatively try to understand a social situation by an act of imagining other person's perspective and approach. Its application can be found in service learning (You, Rud, 2010) where students are encouraged to establish emotional engagement in the service-learning experience by coming up with solutions, envisioning its possible moral consequences and finally implementing chosen hypothesis into the reality. Expression of moral imagination can be achieved by writing reflective essays and group discussions. The ability to empathize and take other person's perspective is essential in nursing education. A proposal of simulation training of delivering bad news (Chen, 2001) as not „formal” technique, but an approach that takes under consideration needs and emotions of the person one talks to. This kind of exercise is a model of both perspective-taking and counterintuitive thinking, as one imagines situations that may be far from prototypical conditions (e.g. one can wonder what can be done when an interlocutor responds with hysterical attitude). From above considerations, one can see that a model of social metaphor linked with moral imagination would promote creative problem approaching and would also strengthen social skills. A model that could be applied throughout the education might be Integrative Ethical Education (Narvaez, 2006) based upon a novice to expert relationship.

Conclusions

It has been shown that metaphor may have wide applications in the field of education. A metaphor is a broader concept than just its linguistic dimension – it can be interpreted in perceptual and even social context as a mechanism that facilitates understanding by creating a link between well-known and relatively unknown structures. Results from studies about metaphorical cognition provide multiple theories and examples of how metaphor may be applicable to study tools as multimedia. Nevertheless, metaphorical cognition as a framework encounters various methodological issues. Investigating metaphors for educational purposes often requires carrying out experiments on children. For this, a coherent theory about metaphors (not only linguistic, but explaining also their relation to perception and social cognition) is needed, as the researchers may encounter multiple problems that would need further explanation. For example, it does not seem entirely clear whether a child understands metaphorical mapping while replacing words with another ones (Vosniadou, 1987). Furthermore, when one does not explain a link between a source and target domain, it is not always obvious for the participants what is the basis of metaphor application (Caldwell, 2012). When it comes to the „social metaphor” construct – its issues is of a more general or even philosophical kind, that is, whether imagining someone else’s response or reaction actually refers to this other person (so can we even take under consideration his subjective experience, i.e. qualitative information) or is it just a reinforcement of subject’s own prejudices. There are for sure many other issues that have not been reported in this paper, but further investigation of metaphor may enrich both theoretical and practical sectors of human cognition.

BIBLIOGRAPHY

Compact publications

CHURCHLAND P. (2011), *Braintrust: What Neuroscience Tells Us about Morality*, Princeton: Princeton University Press.

JOHNSON M. (1993), *Moral imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics*, Chicago: University of Chicago Press.

LAKOFF G., JOHNSON M. (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago: University of Chicago Press.

Articles in collective works

CASASANTO D. (2014), *Development of Metaphorical Thinking: The Role of Language*, [in:] M. Borkent, J. Hinnell, B. Dancygier (eds.), *Language and the Creative Mind*, Stanford: CSLI Publications, p. 3–18.

DOLSCHEID S., HUNNIUS S., CASASANTO D., MAJID A. (2012), *The sound of thickness: Prelinguistic infants’ association of space and pitch*, [in:] N. Miyake, D. Peebles, R.P. Cooper (eds.), *Proceedings of the 34th Annual Meeting of the Cognitive Science Society (CogSci 2012)*, TX: Cognitive Science Society, p. 306–311.

LAKOFF G. (1993), *The Contemporary Theory of Metaphor*, [in:] A. Ortony (ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 202–251.

MAYER R. (2005), *Cognitive Theory of Multimedia Learning*, [in:] R. Mayer (ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 31–48.

NARVAEZ D. (2006), *Integrative Ethical Education*, [in:] M. Killen, J. Smetana (eds.), *Handbook of Moral Development*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., p. 703–733.

Articles in magazines and law legal

CHEN R. (2001), *Moral imagination in simulation-based communication skills training*, „Nurs Ethics” Vol. 18, p. 102–111.

CRAIK F., LOCKHART R. (1972), *Levels of processing: A Framework for Memory Research*, „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior” Vol. 11, Issue 6, p. 671–684.

DOLSCHEID S., SHAYAN S., MAJID A., CASASANTO D. (2013), *The thickness of musical pitch: Psychophysical evidence for linguistic relativity*, „Psychological Science” Vol. 24, Issue 5, p. 613–621.

JOHNSON M. (1989), *Image-Schematic Bases of Meaning*, „Recherches Semiotique Semiotic Inquiry” Vol. 9, p. 109–118.

KEIL F.C. (1986), *Conceptual Domains and the Acquisition of Metaphor*, „Cognitive Development” Vol. 1, Issue 1, p. 73–96.

LESLIE A. (1987), *Pretense and Representation: The Origins of „Theory of Mind”*, „Psychological Review” Vol. 94, No. 4, p. 412–426.

SHERRY A. (1998), *Evaluation of Multimedia Authoring Instruction based in a behaviorist-cognitive-constructivist continuum*, „International Journal of Instructional Media” Vol. 25, No. 2, p. 201–216.

VOSNIADOU S. (1987), *Children and Metaphors*, „Child Development” Vol. 58, No. 3, p. 870–885.

WALSH V. (2003), *A theory of magnitude: common cortical metrics of time, space and quantity*, „Trends in Cognitive Sciences” Vol. 7, Issue 11, p. 483–488.

YOU Z., RUD A.G. (2010), *A Model of Dewey’s Moral Imagination for Service Learning: Theoretical Explorations and Implications for Practice in Higher Education*, „Education and Culture” Vol. 26, Issue 2, p. 36–51.

Internet sources

BOTTINI R., CASASANTO D. (2013), *Space and time in child’s mind: metaphoric or ATOMIC?*, „Frontiers in Psychology” Vol. 4, p. 803, <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00803> (access on: 19.01.2016).

CALDWELL S.F. (2012), *The effects of metaphorical graphics in physics instruction*, <http://csuchico-dspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.4/479/Final%20-%20Caldwell.pdf?sequence=1> (access on: 19.01.2016).

FURNEAUX C. (2004), *The potential and constraints of multimedia in university settings*, p. 1–9, eprints.qut.edu.au/796/1/Craig_Furneaux_-_Multimedia.pdf (access on: 19.01.2016).

RISCH J. (2008), *On the role of metaphor in information visualization*, <http://arxiv.org/abs/0809.0884> (access on: 16.01.2016).

ROGERS Y., SCAIFE M., ALDRICH F., PRICE S. (2003), *Improving Children’s Understanding of Formalisms through Interacting with Multimedia*, Cognitive Science Research Paper – University of Sussex (CSRP), www.sussex.ac.uk/cogs/research/research/papers (access on: 19.01.2016).

MILICA SABOLOVÁ

Uplatnenie metódy concept cartoons© v prírodovednom vzdelávaní

APPLICATION OF THE CONCEPT CARTOONS© METHOD IN NATURAL SCIENCE
EDUCATION

Summary

This paper presents educational and also diagnostic method Concept Cartoons©, whose starting point is constructivist approach to natural science education. Abroad many authors addresses this method in terms of its effectiveness in teaching, its application as evaluation tool and tool that triggers debate. This paper presents suggestions of cartoon pictures, which presents some natural phenomena in the content of natural science education at the first level of primary schools.

Keywords: concept cartoons©, constructivism, preconceptions, natural phenomena, natural science education

Úvod

V súčasnosti má v rámci teórie vyučovania dominujúce postavenie práve konštruktivizmus, ktorý popiera akýkoľvek transmisívny spôsob výučby. Aktuálnym sa stáva predovšetkým učenie s porozumením. Obsah prírodovedného vzdelávania je bohatý na množstvo prírodných javov, vzájomných vzťahov a súvislostí, ohľadne ktorých už majú žiaci vytvorené svoje predstavy (prekoncepty). V snahe dosiahnuť konceptuálnu zmenu u žiakov je potrebné vyvolať kognitívny konflikt. Jednou z učebných stratégií, ktorá pracuje so žiackymi predstavami je práve metóda concept cartoons©, ktorá reprezentuje konštruktivistické nazeranie na prírodovedné vzdelávanie.

Konštruktivistický prístup v edukácii prírodovedného vzdelávania, prekoncepty a konceptuálna zmena

Epistemológia (gnozeológia) je jednou z filozofických disciplín, ktorá sa zaoberá teóriou poznania. Pupala (Kolláriková, Pupala, 2010) uvádza tri teórie poznania a to: empirizmus, racionalizmus a konštruktivizmus.

Konštruktivistický model poznávania sa zaoberá otázkou „Ako človek nadobúda svoje poznanie?“ Pupala (Kolláriková, Pupala, 2010, s. 167) definuje, že „poznanie sa chápe ako dôsledok činnosti človeka, ktorou vstupuje do interakcie s prostredím“. Konštruktivizmus ako uvádza (Tóthová, 2012) sa v súvislosti s vyučovaním vyskytuje

už od začiatku 20. storočia a to v rámci francúzskej a talianskej pedagogiky, psychológie (kognitívny konstruktivizmus Piageta a Brunera, sociálny konstruktivizmus Vygotského). Turek (2014) dopĺňa aj pojem pedagogický konstruktivizmus, ktorý v sebe zjednocuje kognitívny aj sociálny konstruktivizmus.

Turek (2014) označuje konstruktivizmus ako najvýznamnejší a najvplyvnejší smer v didaktike za uplynulé obdobie, ktorý sa usiluje nahradiť transmisívny spôsob edukácie. V súvislosti s konstruktivistickým a transmisívnym prístupom k edukácii uvádzame v nasledujúcej tabuľke komparáciu jednotlivých prístupov na základe troch postulátov, ktoré sformuloval Tonucci (Tóthová, 2012).

T a b u l k a 1

Komparácia konstruktivistického a transmisívneho prístupu k edukácii

Konstruktivistický prístup	Transmisívny prístup
Dieťa vie a prichádza do školy, aby uvažovalo nad svojimi poznatkami, aby ich organizovalo, prehľbovalo, rozvíjalo a obohacovalo.	Dieťa nevie a do školy prichádza, aby sa všetko naučilo.
Učiteľ zabezpečuje a otvára taký priestor pre každého žiaka, aby mohol dosiahnuť čo najvyššiu možnú kognitívnu, sociálnu a operačnú úroveň a to za účasti a prispenia všetkých.	Učiteľ vie a do školy prichádza, aby všetko naučil toho, kto nič nevie.
Inteligencia je určitá oblasť, ktorá sa modifikuje a rozvíja reštrukturalizáciou.	Inteligencia je prázdna nádoba, ktorá sa postupne naplňuje kladením poznatkov na seba.

Zdroj: (Tóthová, 2012).

Vychádzajúc z konstruktivistického nazeranie je pochopenie jednotlivých faktov, postupov a významov samotnému učiacemu sa subjektu možné len vtedy, ak si učiaci sa subjekt vytvára (konštruje) porozumenie sám, „a to tak, že zvažuje nové informácie, porovnáva ich s predchádzajúcimi skúsenosťami (poznatkami a schémami), prispôsobuje a pretvára tieto nové informácie tak, aby mu dávali zmysel z hľadiska toho, čo už o svete vie“ (Turek, 2014, s. 398).

Tóthová (2012) konštatuje, že konstruktivisti upriamujú pozornosť v edukačnom procese predovšetkým na zisťovanie pôvodných (predchádzajúcich) poznatkov žiakov o javoch, ktoré sa odborné nazývajú žiacke prekonceptie (prekoncepty) učiva.

Pupala (Kolláriková, Pupala, 2010) uvádza, že v rámci našich podmienok prvýkrát upriamili pozornosť na problematikou detských prekonceptí autori ako Gavora a Mareš s Ouhrabkom. V rámci tohto pojmu prevláda terminologická nejednosť. V literatúre sa môžeme stretnúť s ďalším označením ako: „detské naivné teórie, žiakovo poňatie učiva, detské koncepcie, prekonceptie, alternatívne rámce, detská veda, chybné koncepcie, chybné chápanie“.

Detské prekonceptie definuje Pupala (Kolláriková, Pupala, 2010, s. 213) nasledovne: „základné a relatívne koherentné vysvetľovacie schémy, ktorými si deti vysvetľujú dianie vo svojom prostredí“. Uvedený autor konštatuje, že výskum detských prekonceptí sa realizuje najmä v súvislosti s prírodovednými vedami. Dôvodom je značne jednoduché dokázanie rozdielu medzi detským porozumením prírodného javu a ve-

deckou interpretáciou. Ako uvádza Minárechová (2012, s. 85) „prekoncepty si žiak uchováva pokiaľ mu stačia na vysvetlenie reality. Ak narazí na novú skutočnosť, ktorá nie je v súlade s jeho doterajšou predstavou, nastáva kognitívny konflikt a zaradenie nového konceptu do jeho mentálnej štruktúry”.

Teóriu premeny žiackych prekonceptov navrhli ako uvádza Tóthová (2012) autori Larochelle a Desautels a označili ju pomenovaním „epistemologické rušenie”. Pracujú s modelom konceptuálnej zmeny, v ktorej hlavú úlohu zohráva vytvorenie kognitívneho konfliktu.

Model konceptuálnej zmeny v troch fázach:

- *predstavenie študovaného javu* (interpretácia žiackych prekonceptov);
- *vniesenie rušivej udalosti* (konfrontácia žiakov s ťažko vysvetliteľným javom v súvislosti s ich predstavami; zámerom je vyvolanie *kognitívneho konfliktu*, ktorý je odrazom rozdielu medzi ich očakávaním a pozorovanými javmi);
- *reštruktúracia ideí* (realizácia rôznorodých praktických činností, pomocou ktorých nachádzajú nové vysvetlenie pre pozorovaný jav; ak ho nájdu nastáva *stav kognitívnej rovnováhy*).

Minárechová (2012) zdôrazňuje, aby si žiak svoje detské predstavy rozvíjal predovšetkým pomocou vlastnej skúsenosti a výskumnej činnosti. Potrebná je najprv identifikácia žiackych prekonceptov a následne aj ich modifikácia, ktorá je možná prostredníctvom konceptuálnych obrázkov, teda využitím metódy concept cartoons©.

Metóda concept cartoons©

Metóda concept cartoons© ako uvádza Minárechová (2014) je výsledkom úsilia vytvoriť inovatívnu výučbovú a vzdelávaciu stratégiu, ktorej východiskom sú konštruktivistické názory na prírodovedné vzdelávanie. Uvedená metóda vznikla v roku 1991 a jej autormi sú Brenda Keogh a Stuart Naylor.

Ekici a kol. (Minárechová, 2014) zovšeobecňuje výhody metódy concept cartoons©, ktorá pomáha:

- identifikovať detské naivné predstavy (prekoncepty žiakov),
- angažovať všetkých žiakov a zapájať ich do diskusie o preberanom jave,
- aktivizovať žiakov k argumentácii a následne k ich vlastnej prezentácii názorov v rámci pozorovaných javov,
- eliminovať žiacke miskoncepce.

V rámci Slovenskej republiky ako uvádza Mokrú (2015) sa využitím metódy concept cartoons© zaoberá Minárechová (2014), ktorá uvedenú metódu uplatňuje pri modifikácii žiackych predstáv o prírodných javoch. Mokrú (2015) vníma concept cartoons© nielen ako obrazový a grafický materiál, ktorý sprostredkováva vizualizáciu jednotlivých pojmov či informácií, ale aj ako vyučovaciu metódu zacielenú na zmenu konceptov u žiakov.

Vychádzajúc z Minárechovej (2014) uvádzame nasledujúce charakteristické znaky metódy concept cartoons©:

- kreslený obrázok situácie (znázorňujúci prírodný jav),
- minimálny rozsah textu v dialógovej forme (vyjadrujú fiktívne postavy v počte 3–5 v podobe jednotlivých výrokov),
- názory (výroky fiktívnych postáv na obrázku) sú zväčša naivné predstavy, avšak jeden z výrokov je vedecky prijateľný,
- vznik výrokov (na základe štúdií žiackych prekonceptov),
- diskusia v skupine žiakov (aplikácia metódy je možná frontálne – jeden spoločný plagát pre všetkých žiakov; a individuálne – jeden obrázok pre skupinu žiakov alebo pre každého žiaka),
- vyslovenie vlastných myšlienok a názorov (pomocou argumentácie),
- podnecovanie vedeckého myslenia,
- *správna odpoveď* (nie je čitateľná z obrázka, ale je *výsledkom vlastnej kognitívnej činnosti žiaka*).

Minárechová (2014) konštatuje, že neexistujú presné pravidlá aplikácie metódy concept cartoons©. Jeden z možných postupov uplatnenia uvedenej metódy uvádzame podľa metodických komentárov k Prvouke pre 1. ročník základnej školy (Dobišová Adame, Kováčiková, 2015).

Postup práce pri uplatnení metódy concept cartoons©:

- *predstavenie obrázku a hlavného problému triede pomocou otázky* (rozdelenie žiakov do skupín; predstavenie obrázku concept cartoons©; predstavenie otázky, ktorú riešia postavy na obrázku; prezentácia výrokov jednotlivých postáv k danému zobrazenému javu);
- *diskusia v skupinách* (učiteľ zisťuje názory jednotlivých skupín o otázke a o zobrazenom jave; každá skupina si určí hovorcu; žiakom sa poskytnú čas na diskusiu daného javu a výrokov jednotlivých postáv);
- *diskusia v triede* (žiaci prezentujú vlastné názory na daný jav alebo sa stotožnia s tvrdením fiktívnej postavy na obrázku; dôležitosť tkvie predovšetkým v argumentácii prezentovaného názoru; učiteľ je v pozícii nestranného člena – predstavuje skôr „moderátora diskusie“);
- *návrh postupu na overenie tvrdenia* (každá skupina žiakov navrhne spôsob ako overiť tvrdenie a následne ho prezentuje);
- *overenie* (realizácia prezentovaných návrhov overenia);
- *prezentácia výsledkov* (formulácia a interpretácia záverov).

Held a kol. (Minárechová, 2014) uvádza, že v súvislosti s uplatňovaním predchádzajúceho postupu metódy concept cartoons© žiaci používajú také myšlienkové procesy, prostredníctvom ktorých rozvíjajú nasledujúce spôsobilosti vedeckej práce:

- *spôsobilosť pozorovať* (zámerné zapájanie zmyslov na získanie informácií o pozorovanom jave/predmete; spontánne pozorovanie nahrádza pozorovanie zámerné);
- *spôsobilosť usudzovať* (interpretácia žiackych záverov, kde sa východiskom stávajú informácie nadobudnuté počas pozorovania);
- *spôsobilosť predpokladať* (konštruovanie výrokov na základe skúseností a predstáv);

- *spôsobilosť klasifikovať* (začlenenie javov/predmetov do skupín na základe spoločných vlastností);
- *spôsobilosť merať* (komparácia javov/predmetov na základe kvantifikácie meraných vlastností).

Ukážky využitia metódy concept cartoons© v učebnici pracovného typu: Prvouka pre 1. ročník základnej školy

V rámci prírodovedného vzdelávania nachádzame metódu concept cartoons© už aj v učebnici: *Prvouka pre 1. ročník základnej školy* (Dobišová Adame, Kováčiková, 2015). Obsah učiva je podľa autorov hore uvedenej učebnice pracovného typu (Dobišová Adame, Kováčiková, 2015, s. 4) koncipovaný do piatich nasledujúcich tematických okruhov:

- *Moje kráľovstvo* (vzdelávacia oblasť *Človek a spoločnosť*),
- *Kráľovstvo života* (vzdelávacia oblasť *Človek a príroda – Človek*),
- *Kráľovstvo sveta* (vzdelávacia oblasť *Človek a príroda – Neživá príroda a skúmanie prírodných javov*),
- *Kráľovstvo živočíchov* (vzdelávacia oblasť *Človek a príroda – Živočíchy*),
- *Kráľovstvo rastlín* (vzdelávacia oblasť *Človek a príroda – Rastliny*).

Prvouka pre 1. ročník základnej školy (Dobišová Adame, Kováčiková, 2015) obsahuje štyri kreslené obrázky reprezentujúce metódu concept cartoons©. Prvý a druhý kreslený obrázok nájdeme v tematickom okruhu *Kráľovstvo života*, v rámci ktorého žiaci identifikujú zmysly človeka, príslušné zmyslové orgány a vedia vysvetliť ich význam pre človeka. Tretí a štvrtý kreslený obrázok sa nachádza v tematickom okruhu *Kráľovstvo sveta*, kde jednou z tém je využitie vody, jej významu pre pôdu aj človeka, identifikácia foriem vody; ďalej je to určenie priehľadnosti a priehľadnosti materiálov, vysvetlenie tvorby tieňa a iné.

Prvý concept cartoons© je súčasťou tematického okruhu *Kráľovstvo života*, témy *Zmysly človeka (sluch-ucho)*. Žiaci v skupinách prezrú obrázok a jeho jednotlivé výroky. Následne v skupine prebieha diskusia a žiaci vytvoria predpoklad, ktorá z postáv má pravdu. Žiakov sa opýtame, ako by vedeli svoje tvrdenie dokázať. Následne sa navrhne a zrealizuje postup pre overenie. Žiaci si vytvoria načúvadlo. Ich úlohou je porovnať šírenie zvuku bez načúvadla a s ním.

Žiakov usmerňujeme otázkami: *Myslíte si, že budeme počuť s načúvadlom lepšie? Prečo? Kedy budeme prichádzajúci zvuk počuť najlepšie?*

Záver a vysvetlenie: načúvadlo pracuje na princípe lievika, ktorý zachytáva viac zvukových vln ako naše uši, čiže zvuk bude hlasnejší, ak načúvadlo nastavíme smerom k prichádzajúcemu zvuku (Dobišová Adame, Kováčiková, 2015).



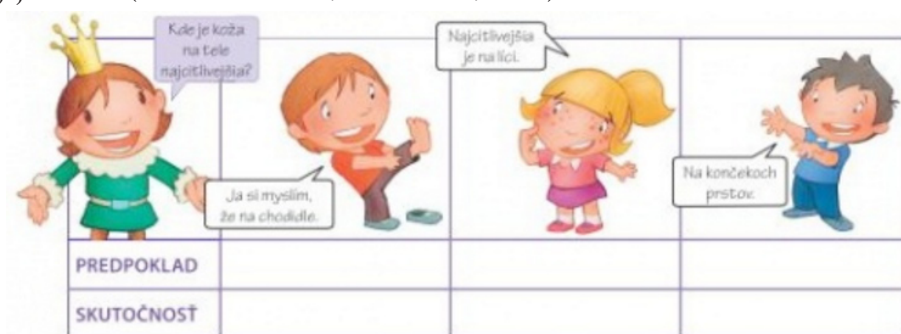
Zdroj: (Prvouka pre 1. ročník základnej školy, 2015, s. 12).

Obrázok 1. Ukážka obrázku concept cartoons©

Druhý concept cartoons© je súčasťou tematického okruhu *Kráľovstvo života*, témy *Zmysly človeka (hmat-koža)*. Žiakom prečítame otázku a ponúkneme im priestor pre nápady na odpovede. Následne si prečítajú v skupine odpovede fiktívnych postáv. Ďalší postup je analogický ako pri práci s prvým conceptom cartoons©.

Žiakom kladieme otázku: *Kde je koža na tele najcitlivejšia? Akým spôsobom to môžeme zistiť?* Žiakov nabádame k tomu, aby citlivosť kože porovnali pomocou dvoch zastrúhaných ceruziek alebo pomocou pierka. Hroty ceruziek by mali prikladať postupne vedľa seba na kožu a zisťovať, koľko hrotov cítia. Na citlivejšom mieste budú cítiť dva hroty ceruzky. Avšak citlivosť môže byť rozdielna.

Záver: receptory hmatu sú rozmiestnené po celom tele v koži a sú zodpovedné za jej citlivosť (Dobišová Adame, Kováčiková, 2015).



Zdroj: (Prvouka pre 1. ročník základnej školy, 2015, s. 15).

Obrázok 2. Ukážka obrázku concept cartoons©

Tretí concept cartoons© je súčasťou tematického okruhu *Kráľovstvo sveta*, témy *Voda*. Žiakom prečítame otázku. Najprv im necháme čas na premyslenie si odpovedí. Následne im prečítam výroky v jednotlivých bublinách. Žiaci vytvoria predpoklad a určia, ktorá postava má pravdu.

Žiakov sa môžeme opýtať: *Či môžu mať pravdu všetky fiktívne postavy na obrázku?* Žiaci navrhnú postupy ako overiť tvrdenia. Žiaci môžu: roztopiť kocky ľadu na teplom mieste, pozorovať paru z rýchlovarnej kanvice a pod.

Záver: voda sa v prírode vyskytuje vo všetkých troch formách a to: vo forme ľadu, v tekutej forme aj vo forme vodnej pary (Dobišová Adame, Kováčiková, 2015).



Zdroj: (Prvouka pre 1. ročník základnej školy, 2015, s. 32).

Obrázok 3. Ukážka obrázku concept cartoons©

Štvrtý concept cartoons© je súčasťou tematického okruhu *Kráľovstvo sveta*, témy *Svetlo a tieň*. Žiaci si v skupinách prezrú obrázok, prečítajú otázku aj odpovede fiktívnych postáv. V skupine diskutujú a vyslovia svoj predpoklad – majú rozhodnúť o pravdivosti jedného z ponúkaných výrokov. Následne sa navrhnú pomôcky potrebné na overenie.

Záver: žiaci pozorujú prepúšťanie svetla cez rôzne materiály. Vie vytvoriť závery o priesvitnosti aj o priehľadnosti materiálov (Dobišová Adame, Kováčiková, 2015).



Zdroj: (Prvouka pre 1. ročník základnej školy, 2015, s. 28).

Obrázok 4. Ukážka obrázku concept cartoons©

Záver

V závere konštatujeme, že metóda concept cartoons© vychádzajúc z konštruktivistického prístupu predstavuje v prírodovednom vzdelávaní významný potenciál. Práve na hodinách prvouky a prírodovedy, kde sa žiak stretáva s témou nielen prírodných javov založených na súvislostiach a vzájomných vzťahoch je potrebné u žiaka podporovať také uvažovanie, ktoré ho bude smerovať k zisteniam, správnym odpovediam a k všeobecnému poznaniu, a to vďaka svojmu vlastnému skúmaniu a objavovaniu.

BIBLIOGRAFIE

Monografie a vysokoškolské učebnice

- KOLLÁRIKOVÁ Z., PUPALA B. (2010), *Predškolská a elementárna pedagogika*, Praha: Portál s.r.o.
 TUREK I. (2014), *Didaktika*, Bratislava: Wolters Kluwer s.r.o.

Príspevky v nekonferenčných a konferenčných zborníkoch

- TÓTHOVÁ R. (2012), *Konštruktivizmus v edukácii – prečo a ako?*, [v:] M. Miňová (ed.), *Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti*, Prešov: PU PF, s. 132–144.

Internetové zdroje

- DOBIŠOVÁ ADAME R., KOVÁČIKOVÁ O. (2015), *Metodické komentáre k učebnici Prvouka pre 1. ročník základnej školy*, [online], Bratislava: AITEC s.r.o., <http://www.aitec.sk/produkt-preview-ng/metodicke-komentare-k-prvouke-pre-1-rocnik-zakladnej-skoly-240#flipbook/page-1> (dostupné: 03.02.2015).

- DOBIŠOVÁ ADAME R., KOVÁČIKOVÁ O. (2015), *Prvouka pre 1. ročník základnej školy*, [online], Bratislava: AITEC s.r.o., <http://www.aitec.sk/produkt-preview-ng/prvouka-pre-1-rocnik-zakladnej-skoly-237#flipbook/page-1> (dostupné: 03.02.2015).

MINÁRECHOVÁ M. (2012), *Aktuálne predstavy žiakov o gravitačnej sile, tepelnej vodivosti a o tvorbe tieňov*, [v:] J. Reguli (ed.), *Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodných vied*, [online], Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, s. 85–90, http://kdch.truni.sk/Smolenice_2012/Zbornik_Smolenice_2012.pdf (dostupné: 03.02.2015).

MINÁRECHOVÁ M. (2014), *Využitie metódy concept cartoons© pri modifikácii žiackych predstáv o prírodných javoch*, „Pedagogika.sk”, [online], roč. 5, č. 2, s. 137–159, <http://www.casopispedagogika.sk/studie/minarechova-michaela-vyuzitie-metody-concept-cartoons-pri-modifikacii-ziackych-predstav-o-prirodných-javoch.html> (dostupné: 06.02.2015).

MOKRÁ A. (2015), *Pohľad na učebnicu biológie pre 5. ročník základnej školy z perspektívy konceptuálnych zmien prírodovedných predstáv žiakov*, „Pedagogika.sk”, [online], roč. 6, č. 3, s. 176–195, <http://www.casopispedagogika.sk/studie/mokra-adriana-pohlad-na-ucebnicu-biologie-pre-5-rocnik-za-kladnej-skoly-z-perspektivy-konceptualnych-zmien-prirodovednych-predstav-ziakov.html> (dostupné: 06.02.2015).

Milica Sabolová, Mgr., študentka denného doktorandského štúdia
Prešovská univerzita v Prešove
Milica.Sabolova@smail.unipo.sk

EDITA ŠIMČÍKOVÁ
BLANKA TOMKOVÁ

Obsah matematického vzdelávania v oblasti práca s informáciami na Slovensku a vo vybraných krajinách

THE CONTENTS OF MATHEMATICAL EDUCATION IN THE DOMAIN
OF WORKING WITH INFORMATION IN SLOVAKIA AND SELECTED COUNTRIES

Summary

Working with information – the ability to read, write, evaluate and process them is currently one of the required individual literacy. This skill is usually included in solution to most mathematical problems. In the international assessment of mathematics (TIMSS) is an important component of test tasks. Many countries emphasize an important idea of working with informations directly in the national curriculum document. Article compare mathematical curriculum of Slovakia and some countries. Also we focus on the comparison of textbooks of those countries. We analyse the types of tasks designed to work with information.

Keywords: working with information, comparison, pupil in primary education, mathematical education

Úvod

Problémom súčasného sveta nie je nedostatok, ale nadbytok informácií. V tejto súvislosti sa zvykne hovoriť o „informačnom boome“. Množstvo informácií, ktorými sú zahltené jednotlivé odvetvia spoločnosti prácu niekedy spomaľuje. Spoločnosť na tento nadbytok nie je pripravená. Aj preto sa v posledných rokoch objavuje požiadavka naučiť už školopovinné deti pracovať s informáciami – vyhľadať ich, triediť, spracovať, znázorniť, prehľadne zaznamenať, vyhodnotiť. Mnohé krajiny, medzi nimi aj Slovensko, zahrnuli túto požiadavku do národných kurikulárnych dokumentov a do učebných textov. Porovnáme toto riešenie u nás a v niektorých krajinách.

Oblasť práca s informáciami vo vybraných kurikulárnych dokumentoch v predmete matematika

V slovenskom kurikulárnom dokumente (ŠVP pre primárne vzdelávanie, 2015) sa o povinnosti pedagógov zaoberať sa informáciami a ich spracovaním v matematike možno uistiť v charakteristike učebného predmetu a jeho cieľoch, kde sa požaduje:

- veku primerané presné použitie materinského a odborného jazyka, tabuliek, grafov a diagramov,
- riešením úloh a problémov postupné budovanie vzťahu medzi matematikou a realitou, na základe využitia indukčných metód rozvíjanie matematického nazrania, logického a kritického myslenia,
- spolu s ostatnými učebnými predmetmi podieľanie sa na primeranom rozvíjaní schopností žiakov používať prostriedky IKT (kalkulátory, počítače) k vyhľadávaniu, spracovaniu a uloženiu informácií.

Vzdelávacie štandardy v inovovanom ŠVP pre primárne vzdelávanie – Matematika (2015) majú priamo koncipované požiadavky na žiakov v každom ročníku na 1. Stupni základnej školy z problematiky získavania a spracovania údajov, informácií v podobe výkonových štandardov. Zakotvené sú v tematickom celku *Riešenie aplikačných úloh a úloh rozvíjajúcich špecifické matematické myslenie*. Od žiaka sa požaduje, aby vedel:

- orientovať sa v jednoduchej tabuľke, identifikovať riadok, stĺpec, údaj, zozbierať, zoskupiť, zaznamenať údaje rôznymi spôsobmi, vytvoriť jednoduchú tabuľku, doplniť údaje do jednoduchej tabuľky, využívať tabuľku ako nástroj na riešenie úloh, orientovať sa v stĺpcovom grafe, dokresliť chýbajúce údaje do stĺpcového grafu, vyriešiť aplikačné úlohy súvisiace s orientáciou v tabuľke alebo stĺpcovom grafe;
- označiť a pomenovať jednotky času, určiť a označiť čas (celé hodiny) na digitálnych i ručičkových hodinách, zapísať čas z ručičkových hodín do digitálnych a naopak, vyriešiť aplikačné úlohy súvisiace s orientáciou v čase;
- vymenovať platidlá, nájsť niekoľko spôsobov zaplatenia danej sumy, vyriešiť primerané úlohy z oblasti finančnej gramotnosti.

Francúzsky kurikulárny dokument (Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, 2008) uvádza *Spracovanie dát* ako jednu zo štyroch tém stanovených v predmete matematika základnej školy. Pri práci s údajmi sa očakáva, že žiak:

- postupne používa obvyklé reprezentácie: tabuľky, grafy,
- dokáže usporiadať a spracovať údaje, ktoré využíva pri riešení úloh z každodenného života,
- postupne sa učí triediť dáta, hodnotiť, čítať alebo vytvárať tabuľky, grafy a analyzovať ich, pričom primeranosť úloh vyplýva z obsahu a zamerania úloh (percentá, meranie, porovnávanie, usporiadanie, zväčšovanie alebo zmenšovanie).

Pre výkon žiaka sa požaduje, aby vedel:

- čítať a dopĺňať údaje z/do tabuľky v jednoduchých konkrétnych situáciách,
- využívať tabuľku, graf, prehľadne usporiadať zhromaždené údaje,
- usporiadať údaje zo zadania úlohy pre dosiahnutie výsledku, využiť tabuľku alebo graf na spracovanie dát (údajov),
- zostaviť tabuľku alebo graf, interpretovať údaje z tabuľky alebo grafu, čítať súradnice bodu, umiestniť bod s danými súradnicami, využiť tabuľku alebo trojčlenku v úlohách na jednoduchú úmernosť.

Úlohy spojené s informáciami z bežného života sú aj súčasťou témy *Veľkosti a merania*, kde sa žiaci venujú orientácii v čase a finančnej gramotnosti. Porovnávajú a pre-

mieňajú jednotky času (hodina, polhodina). Určujú čas pomocou rozlišovania hodín, aj pomocou kalendára. Spoznávajú jednotky času (hodiny, minúty, sekundy), určujú dĺžku trvania času. Riešia úlohy spojené s rozlišovaním hodnoty peňazí (euro a eurocent).

V Japonsku práca s informáciami nie je exaktne vymedzená v štátnom kurikulumnom dokumente (Part of curriculum, 2009). Napriek tomu možno nájsť v požiadavkách na vedomosti a zručnosti žiakov a v odporúčaní na priebeh samotnej edukácie matematiky ciele a postupy, ktoré signalizujú, že v Japonsku sú kladené požiadavky na riešenie úloh z oblasti zisťovania a spracovania informácií na úrovni primeranej veku a schopnostiam žiakov. Istú paralelu s touto tematickou oblasťou, zameranou na názorný a aplikačný rozmer matematických úloh, nachádzame v sekcii japonského kurikula nazwanej *Matematické aktivity*.

Obsah časti *Matematické aktivity* je koncipovaný ako matematické činnosti, v ktorých sa používajú konkrétne objekty a počas ťitom majú žiaci uvažovať nad matematickými problémami a využívať ťitom matematické vedomosti. Ciele stanovené v časti *Matematické aktivity* sú v japonskom kurikule formulované:

V 1. ročníku – cez aktivity, v ktorých sa využíva práca s konkrétnymi objektmi, asistovať žiakom pri znázorňovaní a vytváraní reprezentácií čísla a kvantity ako aj vzťahov medzi nimi, použitím slov, čísel, algebrických výrazov, geometrických útvarov a diagramov. Interpretovať dané reprezentácie.

V 2. ročníku – cez aktivity, v ktorých sa využíva manipulácia s konkrétnymi objektmi a pod., asistovať žiakom pri znázorňovaní čísla a kvantity, pri vyjadrovaní vzťahov medzi nimi použitím slov, čísel, algebrických výrazov, údajov, geometrických útvarov, diagramov, tabuliek a grafov, ako aj pri interpretovaní daných znázornení a reprezentácií.

V 3. ročníku – napomáhať žiakom znázorniť (reprezentovať) čísla a kvantitu, ako aj ich vzťahy použitím slov, čísel, algebrických výrazov, údajov (útvarov), diagramov, tabuliek a grafov a interpretovať takéto reprezentácie.

V 4. ročníku – prostredníctvom činností využívajúcich manipuláciu s konkrétnymi objektmi a podobne, napomáhať žiakom pri reprezentácii čísla a kvantity, ako aj vzťahov medzi nimi pomocou slov, čísel, algebrických výrazov, geometrických útvarov a diagramov a interpretovať takéto reprezentácie.

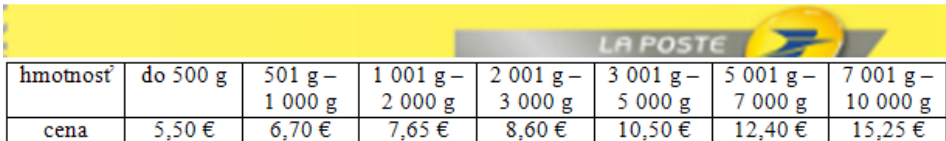
Didaktická interpretácia oblasti práca s informáciami v predmete matematika v učebných textoch vybraných krajín

Učebnice matematiky využívané v súčasnosti na Slovensku na primárnom stupni edukácie sú spracované podľa ŠVP ISCED 1 (2008). Okrem učebníc autorov Belic, Striežovská (2015) pre prvý ročník základnej školy nedošlo ešte k aktualizácii učebných textov. Pri práci s tabuľkou ide na Slovensku zväčša o dopĺňanie údajov do tabuľky (lineárne funkcie, sčítanie a odčítanie čísel – mal – minul/dostal – má, určovanie

veľkosti rádov konkrétnych čísel, riešenie kombinatorických úloh – vytváranie dvojíc, zaznamenávanie dĺžky úsečky), zjednodušovanie záznamov riešenia matematických úloh a podobne. Práca s grafom sa v našich učebných textoch vyskytuje len ojedinele. Vzhľadom na inovatívne zaradenie času do kurikulárneho dokumentu v roku 2015, nemožno vyhodnotiť obsahové zameranie takýchto úloh. Úlohy na finančnú gramotnosť sa v slovenských učebných textoch vyskytujú. Zväčša ide o úlohy na operácie sčítania a odčítania na množine reálnych čísel, v menšej miere sú zastúpené úlohy kombinatorického charakteru. Vzhľadom na charakter jednotky sú tieto úlohy zasadené do kontextu reálneho života.

Francúzsko

Francúzske učebnice ponúkajú veľké množstvo zadaní, v ktorých majú žiaci možnosť riešiť úlohy spojené s reálnymi situáciami a rozvíjajúcimi ich matematickú gramotnosť cez životnú skúsenosť. Od žiakov sa očakáva schopnosť získavať informácie z obrázkov, textu, tabuliek aj grafov. Pri práci s tabuľkou spočiatku rozlišujú údaje v riadku a stĺpci. Okrem zoznamenia sa so šachovnicou (určenie polohy jednotlivých figúrok), pracujú napríklad s určením konkrétnej vyučovacej hodiny v rozvrhu hodín, alebo s popisom adresy osôb v konkrétnom dome (určenie vchodu a podlažia). Neskôr zaznamenávajú údaje do jednoduchých tabuliek. V tomto prípade ide prevažne o úlohy matematického charakteru – bez prepojenia s reálnou situáciou (určovanie vlastností geometrických telies). Rovnako sa učia údaje z tabuľky prečítať. Využívajú pritom tabuľky, s ktorými sa môžu bežne stretnúť v živote (tarifa za cenu balíka v závislosti od hmotnosti – obr. 1), alebo v odbornej literatúre (údaje o planétach slnečnej sústavy).




hmotnosť	do 500 g	501 g – 1 000 g	1 001 g – 2 000 g	2 001 g – 3 000 g	3 001 g – 5 000 g	5 001 g – 7 000 g	7 001 g – 10 000 g
cena	5,50 €	6,70 €	7,65 €	8,60 €	10,50 €	12,40 €	15,25 €

Zdroj: (Brissiaud, 2011).

Obrázok 1. Ukážka úlohy zameranej na čítanie údajov z tabuľky

Zároveň sa učia údaje do tabuľky zaznamenávať. Informácie majú spracované v podobe zberateľských kartičiek (zvieratá, mestá,... – obr. 2) a ich úlohou je zaznamenávať ich do tabuliek na správne miesto.

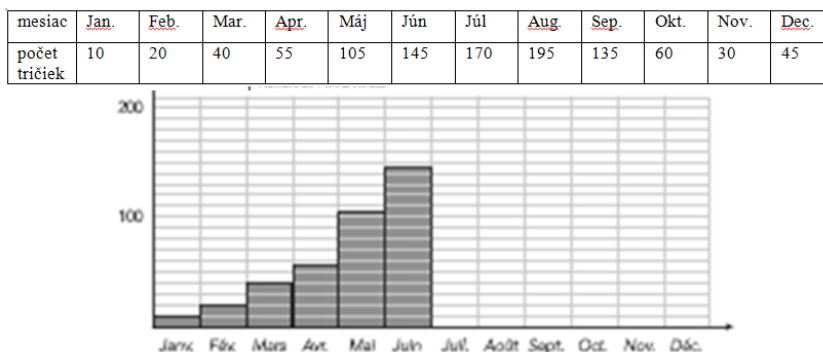


	druh	dĺžka života	hmotnosť	dĺžka
	pštros			
	krokodíl			
	žirafa			

Zdroj: (Brissiaud, 2009a).

Obrázok 2. Ukážka úlohy zameranej na zápis údajov do tabuľky

Žiaci sa zoznamujú so stĺpcovým grafom – identifikujú typ histogramu a údaje z tabuľky dopĺňajú do histogramu (obr. 3).



Zdroj: (Brissiaud, 2011).

Obrázok 3. Ukážka úlohy zameranej na vytváranie stĺpcového grafu

Okrem stĺpcového diagramu využívajú aj čiarový graf. Ide napríklad o meranie zmeny teploty počas daného časového obdobia. S pruhovým grafom sa stretávajú len okrajovo (pri vyjadrení počtu obyvateľov, prípadne dĺžky jednotlivých typov lietadiel). Špecifickým grafom je graf v tvare stromu, využívaný na rozdelenie objektov v skupine (napr. štvoruholníkov).

Pri práci s časom rozlišujú celú hodinu a pol hodinu, neskôr minúty aj sekundy. Daný časový údaj (v hodinách a minútach) znázorňujú na ručičkových hodinkách. Z údajov začatia a ukončenia činnosti určujú dobu trvania akcie. V súvislosti s časom sa orientujú v rozvrhu aj v kalendári.

Pri úlohách zameraných na finančnú gramotnosť žiaci pracujú s letákmi, určujú cenu tovaru, vstupného do kina, zisťujú, či ide o priamu úmernosť alebo nie. V úlohách na priamu úmernosť využívajú trojčlenku. Úlohy na priamu úmernosť majú okrem finančného zameranie aj spojitosť s časom. Pre žiaka je potrebné vedieť, že 1 hod má 60 minút a 1 deň má 24 hodín. Rovnako dôležité je porovnať výhodnosť ceny, ak je alebo nie je zameraná na priamu úmernosť (obr. 4).

Farebné kópie	
množstvo	cena za kus
1 – 6	85 c
7 – 10	80 c
11 – 20	70 c
21 a viac	60 c



75 centov/ks
farebné kopírovanie

Zdroj: (Brissiaud, 2010).

Obrázok 4. Ukážka úlohy zameranej na porovnávanie cien využitím priamej úmernosti

Japonsko

V 1. ročníku základnej školy sa v Japonsku odporúča realizovať v edukačnom procese matematické aktivity, ktoré sú:

- a) zamerané na vyjadrenie významu a spôsobu výpočtov prostredníctvom konkrétnych objektov, slov, čísel, algebrických výrazov, údajov a diagramov;
- b) zamerané na zaznamenávanie reálnych situácií súvisiacich s číslami a kvantitou prostredníctvom algebrických výrazov a prepájanie algebrických výrazov s reálnymi situáciami.

Pri analýze učebného textu Fujii, Iidaka (2011a) sa v obsahu nenachádza kapitola s názvom, ktorý by súvisel s problematikou práca s informáciami, alebo aspoň s parciálnymi časťami témy. Po tematickej časti prirodzené čísla do 20 nasleduje v učebnici kapitola *Určovanie počtu – množiny s daným počtom*. V kapitole sa vyskytuje úloha, kde sa žiaci zaoberajú zaznamenávaním údajov o počte objektov z obrázka do jednoduchého obrázkového stĺpcového diagramu, čítajú a stručne interpretujú údaje ako odpovede na formulované otázky. V závere tvoria zo získaných údajov jednoduchú tabuľku.

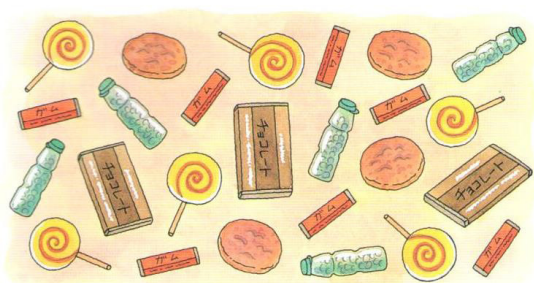
V 2. ročníku základnej školy odporúčané matematické aktivity, ktoré by mal učiteľ realizovať v edukačnom procese, navrhujú:

- a) vyjadriť a vysvetliť vzájomné vzťahy medzi sčítaním a odčítaním pomocou údajov, diagramov a algebrických výrazov.

Pri analýze učebného textu Fujii, Iidaka (2011b, c) možno zaradiť do problematiky zobrazovania údajov kapitolu s názvom *Tabuľky a grafy*. Žiaci na základe reálnej životnej situácie najprv získajú údaje a zapisujú ich do tabuľky symbolmi a počtom.

2 おかしの ^{かず}数を しらべて、ひょうや グラフに
あらわしましょう。

おかしの 数



おかしの 数

おかし	せんべい	あめ	チョコレート	ガム	ラムネ
数					

おかし の 数

せんべい あめ チョコレート ガム ラムネ

Zdroj: (Fujii, Iidaka, 2011c).

Obrázok 5. Ukážka úlohy z učebnice zameranej na tvorbu tabuľky a diagramu

Proces tvorby tabuliek prebieha postupne cez diskusiu, návrhy žiakov, porovnávanie návrhov až k výberu vhodných riešení (obr. 5).

V sekcii *Matematické vzťahy* v 3. ročníku základnej školy sú stanovené požiadavky na žiaka z oblasti práce s informáciami nasledovne:

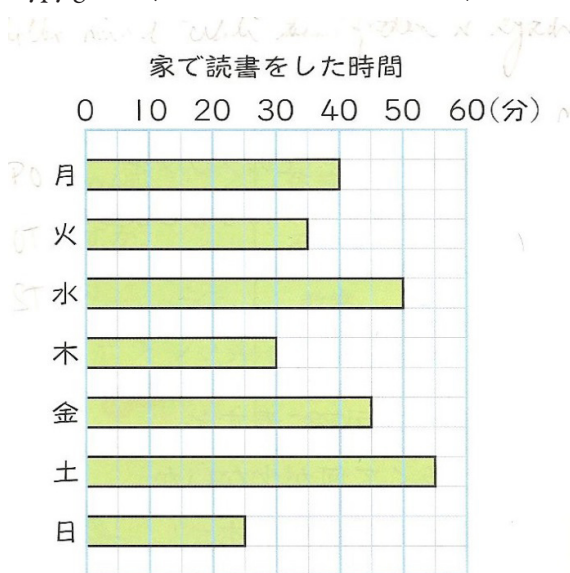
a. Reprezentovať (zapísať) vzťah medzi číslom a kvantitou vo forme algebrického výrazu a prepojiť algebrický výraz s diagramom.

b. Vedieť, ako usporiadať a klasifikovať dáta, interpretovať a kresliť stĺpcový graf.

Odporúčané matematické aktivity, ktoré by mal učiteľ realizovať v edukačnom procese navrhujú:

Usporiadanie dát z hľadísk, ako sú dátum a miesto a ich znázornenie v tabuľke.

V učebnom texte Fujii, Iidaka (2011d, e) sa v rámci kapitoly *Stĺpcový graf a tabuľka* venuje intenzívna pozornosť tvorbe tabuľky a grafu. Z procesuálneho hľadiska je najprv predložený problém zaznamenávania získaných údajov do tabuľky s akcentom na dátum, miesto a hodinu udalosti. Koncept tabuľky sa postupne s informáciami o analyzovaných údajoch mení, zjednodušuje a zefektívňuje. Na základe údajov v tabuľke je vytvorený stĺpcový graf v štvorcovej sieti, kde 1 □ predstavuje jednotku „memori“. Úlohou žiakov je interpretovať údaje z vertikálneho a pruhového grafu (obr. 6) a usporiadať údaje do grafu v závislosti na frekvencii výskytu. V záverečnej etape sa žiaci učia vytvoriť stĺpcový graf a porovnať tri typy grafov (hľadať odlišnosti a súvislosti).



Zdroj: (Fujii, Iidaka, 2011e).

Obrázok 6. Ukážka úlohy z učebnice – pruhový graf

V sekcii *Matematické vzťahy* vo 4. ročníku základnej školy sa problematika rozširuje nasledovne:

a. Znázorniť, ako sa čísla/kvantity menia v líniovom grafe na základe vzájomných vzťahov a interpretovať charakteristiky daných zmien.

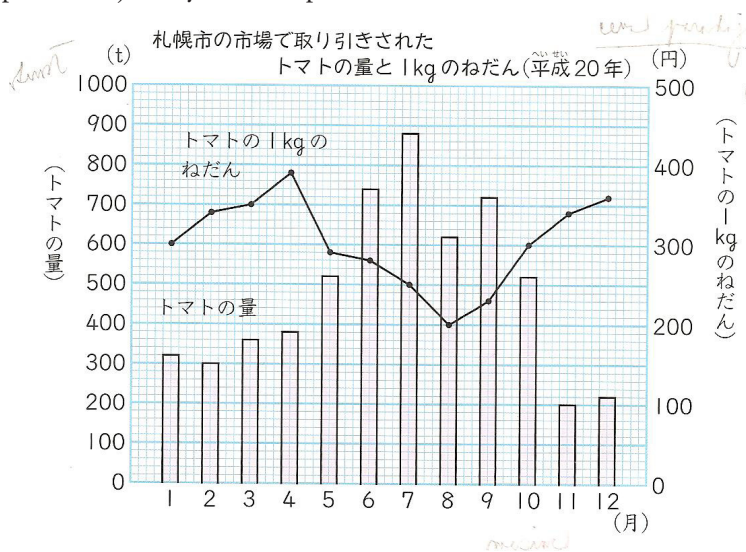
b. Preskúmať vlastnosti dát tým, že sa dáta usporiadajú podľa dvoch hľadísk.

c. Naučiť sa spôsoby interpretácie a kreslenia čiarových grafov.

Práca s obsahom viac precizuje aktivity v tom, že by sa bolo vhodné zaoberať preskúmaním dát bez vynechania a duplikácie zo situácií z bežného života.

V učebnom texte Fujii, Iidaka (2011f, g) je tematika týkajúca sa spracovania údajov sústredená v kapitole *Čiarový graf a vyjadrenie zmien grafom*. Žiaci využívajú poznatky z predchádzajúceho ročníka o zaznamenávaní údajov do tabuľky zo získaných informácií (namerané priemerné teploty v jednotlivých mesiacoch v roku na dvoch rôznych miestach na zemeguli) a vytvorenie čiarového grafu podľa už známych postupov (využitím jednotky *memori*) ako pri tvorbe stĺpcového grafu. Novým poznatkom je čítanie čiarového grafu a tvorba „predpovedí“ na základe uhla sklonu čiary v grafe. Žiak štvrtého ročníka by mal vedieť identifikovať situáciu v živote vhodnú na zaznamenanie údajov do grafu na základe dvoch údajov a porovnanie dvoch grafov z hľadiska zaznamenaných údajov (obr. 7).

Okrem toho žiaci v 1.–4. ročníku základnej školy pracujú s jednotkami času, identifikujú čas na ručičkových a digitálnych hodinách v sekundách, minútach a hodinách. Premieňajú jednotky času a riešia úlohy zo života, v ktorých sčítavajú časové úseky v rôznych jednotkách času. Oblasť finančnej gramotnosti nie je v japonskom kurikule zadefinovaná v žiadnom z týchto ročníkov a v nám dostupných učebných textoch možno nájsť iba úlohy, kde sa pracuje s menovou jednotkou „*yen*“ v numeric-kých a slovných úlohách skôr ako s prostriedkom, nie cieľom (žiaci sčítavajú ceny pri nákupe, porovnávajú ceny tovaru a pod.).



Zdroj: (Fujii, Iidaka, 2011f).

Obrázok 7. Ukážka úlohy z učebnice – čítanie rôznych grafov

Záver

Z hľadiska témy *spracovania údajov* sú požiadavky kladené na žiaka vo Francúzsku rovnocenné s požiadavkami kladenými na slovenského žiaka. Väčší rozdiel zaznamenáme pri práci s učebnicou. Vo francúzskych učebniciach je veľký priestor venovaný práci s dátami, analýze údajov, porozumeniu informáciám sprístupneným v rôznych podobách – tabuľky, grafy, plagáty, poznámky a pod. V porovnaní so slovenskými učebnicami majú francúzski žiaci k dispozícii viac úloh rozvíjajúcich funkčnú matematickú gramotnosť, vyžadujúcich orientáciu v bežne dostupných informáciách a podporujúcich porozumenie záznamu udalostí prebiehajúcich v živote detí. Využívané grafy majú vhodne volené grafické spracovanie, sú primerane náročné a vychádzajú z reálnych situácií. V slovenských učebniciach sa takéto úlohy objavujú len sporadicky.

Rovina *zobrazovania a spracovania údajov v matematike* má v každom ročníku v japonskom kurikule špecifikovaný cieľ. Poznatky a pojmy z danej problematiky sa postupne s pribúdaním veku žiakov rozširujú a prehlbujú. Absolvent 4. ročníka základnej školy v Japonsku má skúsenosť so zbieraním údajov a ich zaznamenávaním do tabuľky, s tvorbou tabuľky s viacerými štatistickými údajmi a s interpretáciou takto vytvorenej tabuľky. Pre znázornenie zaznamenaných údajov využíva stĺpcový, čiarový a pruhový graf. Z grafu porovnáva a interpretuje údaje, vyslovuje predpovede podľa uhla sklonu línie v grafe. Uvedená problematika má samostatné kapitoly v učebných textoch napriek tomu, že v kurikulumnom dokumente nie sú exaktne formulované cieľové požiadavky na žiakov z uvedenej oblasti.

Na základe uvedených zistení a výsledkov testovania desaťročných žiakov vo viacerých krajinách na svete plánujeme implementovať vybrané typy úloh s problematikou zisťovania a spracovania informácií do učebných zdrojov z matematiky v cudzom jazyku určených študentom v pregraduálnej príprave učiteľov pre 1. stupeň základných škôl na PF PU v Prešove*.

BIBLIOGRAFIE

Monografie a vysokoškolské učebnice

- BRISSIAUD R. (2009a), *J'apprends les maths CE1. Livre du maître*, Paris: Retz.
BRISSIAUD R. (2009b), *J'apprends les maths CP. Livre du maître*, Paris: Retz.
BRISSIAUD R. (2010), *J'apprends les maths CM1. Livre du maître*, Paris: Retz.
BRISSIAUD R. (2011), *J'apprends les maths CE2. Livre du maître*, Paris: Retz.
BRISSIAUD R. (2012a), *J'apprends les maths CP avec Picbille*, Paris: Retz.
BRISSIAUD R. (2012b), *J'apprends les maths CP avec Tchou*, Paris: Retz.
FUJII T., IIDAKA S. (2011a), *Nová matematika*, Tokio: Tokyo Shoseki Co. Ltd.
FUJII T., IIDAKA S. (2011b), *Nová matematika 2*, 1. časť, Tokio: Tokyo Shoseki Co. Ltd.
FUJII T., IIDAKA S. (2011c), *Nová matematika 2*, 2. časť, Tokio: Tokyo Shoseki Co. Ltd.
FUJII T., IIDAKA S. (2011d), *Nová matematika 3*, 1. časť, Tokio: Tokyo Shoseki Co. Ltd.

* Príspevok bol spracovaný v rámci projektu KEGA 021PU-4/2015 Tvorba učebných zdrojov pre matematické pregraduálne vzdelávanie elementaristov v cudzom jazyku.

- FUJII T., IIDAKA S. (2011e), *Nová matematika 3*, 2. časť, Tokio: Tokyo Shoseki Co. Ltd.
FUJII T., IIDAKA S. (2011f), *Nová matematika 4*, 1. časť, Tokio: Tokyo Shoseki Co. Ltd.
FUJII T., IIDAKA S. (2011g), *Nová matematika 4*, 2. časť, Tokio: Tokyo Shoseki Co. Ltd.

Príspevky v nekonferenčných a konferenčných zborníkoch

CHIKASHIGE A. (2013), *Matematická príprava žiakov v japonskom školskom systéme*, [v:] *Matematika v primárnej škole. Rôzne cesty, rovnaké ciele*, Prešov: PU PF, s. 10–16.

SCHOLTZOVÁ I. (2012), *Primárna matematická edukácia na Slovensku a v zahraničí – pohľad prvý*, [v:] *Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*, [elektronický zdroj], Prešov: Vydavateľstvo PU v Prešove, s. 295–298.

VAŠUTOVÁ A. (2013), *Matematické vzdelávanie vo Fínsku*, [v:] *Matematika v primárnej škole: rôzne cesty, rovnaké ciele: zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 266–270.

Príspevky v časopisoch a vo vestníkoch

PRÍDAVKOVÁ A. (2013), *Úlohys elementmi štatistiky v matematike primárnej školy*, „Acta Mathematica” 16: *Zborník príspevkov z 11. nitrianskej matematickej konferencie organizovanej Katedrou matematiky FPV UKF v Nitre dňa 27. júna 2013*, Nitra: Fakulta prírodných vied UKF v Nitre, s. 173–178.

Internetové zdroje

Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. (2008), In Bulletin officiel hors-série n 3 du 19 juin 2008, [online], Paris, <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/hs3/hs3.pdf> (dostupné: 15.10.2014).

ISODA M. (ed.) (2010), *Elementary School Teaching Guide for the Japanese Course of Study: Mathematics (Grade 1–6)*, [online], Tsukuba: CRICED, University of Tsukuba, http://www.criced.tsu.kuba.ac.jp/math/apec/ICME12/Lesson_Study_set/ElementarySchoolTeachingGuide-Mathmatics-JP-EN.pdf (dostupné: 20.09.2013).

NUMANO T. (2011), *Primary schools in Japan*, [online], <http://www.nier.go.jp/English/education/japan/pdf/201109BE.pdf> (dostupné: 15.10.2014).

Part of curriculum, 2009, [online], http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/ (dostupné: 12.08.2013).

ŠVP pre primárne vzdelávanie. Matematika (2015), [online], http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/matematika_pv_2014.pdf (dostupné: 12.01.2016).

Edita Šimčíková, PaedDr., PhD.
Blanka Tomková, Mgr., PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
e-mail: edita.simcikova@unipo.sk
blanka.tomkova@unipo.sk



ISBN 978-83-62683-76-5