

ISSN 2083-179X

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 35

2020

STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES
Social, educational and art problems

VOLUME 35

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 35



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce

2020



RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Jean Baratgin (Francja), Małgorzata Bielecka (UJK), Amy Cutter-Mackenzie (Australia), Wanda Dróżka (UJK), Wiesław Jamrozek (UAM), Marek Konopczyński (Pedagogium), Sławomir Koziej (UJK), Dariusz Kubinowski (USz), Deniz Kurtoğlu Eken (Turcja), Stefan M. Kwiatkowski (APS), Wiesław Łuczaj (UJK), Bożena Matyjas (UJK), Jerzy Mądrawski (UJK), Jerzy Prokop (Czechy), Andrzej Radziewicz-Winnicki (UZ), Alina Rynio (KUL), Barbara Smolińska-Theiss (APS), Adriana Wiegerová (Słowacja)

KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL COMMITTEE

Redaktor naczelny: Bożena Matyjas – bozena.matyjas@ujk.edu.pl
Zastępca redaktora naczelnego: Paulina Forma – paulina.forma@ujk.edu.pl
Sekretarz redakcji: Anna Kanabrocka – stped@ujk.edu.pl
Zastępca sekretarza: Dorota Beltkiewicz – stped@ujk.edu.pl
Koordynator POLINDEX: Anna Wileczek – anna.wileczek@ujk.edu.pl

REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEMATIC EDITORS

Małgorzata Bielecka, sztuki piękne – m.bielecka@interia.pl
Wanda Dróżka, pedagogika – wanda.drozka@ujk.edu.pl
Halina Król, pedagogika – krolhalina@poczta.fm
Jerzy Mądrawski, muzyka – jerzy.madrawski@ujk.edu.pl
Ewa Parkita, muzyka – ewa.parkita@ujk.edu.pl
Anna Stawecka, psychologia – anna.stawecka@wp.pl
Urszula Ślusarczyk, sztuki piękne – urszula.slusarczyk@ujk.kielce.pl
Małgorzata Stawiak-Ososińska, historia myśli pedagogicznej – malgorzata.stawiak-ososinska@ujk.edu.pl
Małgorzata Wolska-Długosz, pedagogika – mwolskadlugosz@ujk.edu.pl

REDAKTORZY JĘZYKOWI / LANGUAGE EDITORS

Agnieszka Szplit, język angielski – agnieszka.szplit@gmail.com, Paul Siayor, język angielski – paulsiayor@onet.eu, Anna Wileczek, język polski – anna.wileczek@ujk.edu.pl

REDAKTOR STATYSTYCZNY / STATISTIC EDITOR

Anna Kanabrocka – stped@ujk.edu.pl

RECENZENCI / REVIEWERS

Eunika Baron-Polańczyk (Uniwersytet Zielonogórski), Dorota Beltkiewicz (Akademia Ignatianum w Krakowie), Sławomir Chrost (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), Teresa Giza (Wsztechnica Świętokrzyska w Kielcach), Barbara Grabowska (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Anna Hajdukiewicz (Staropolska Szkoła Wyższa), Anna Józefowicz (Uniwersytet w Białymstoku), Roman Jusiak (KUL, PWSZ w Chelmie), Weronia Król-Gierat (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), Cezary Kurkowski (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), Anna Kwak (Uniwersytet Warszawski), Monika Łodej (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), Janusz Miąso (Uniwersytet Rzeszowski), Anna Nowak (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Zofia Okraj (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), Katarzyna Palka (Wsztechnica Świętokrzyska w Kielcach), Stefan Radziszewski (Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu), Mirosław Rutkowski (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), Barbara Skalbania (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), [Tomasz Sosnowski] (Uniwersytet w Białymstoku), Małgorzata Stawiak-Ososińska (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), Agnieszka Szplit (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), Tomasz Warzocha (Uniwersytet Rzeszowski), Mirosława Wawrzak-Chodaczek (Uniwersytet Wrocławski), Anna Weissbrot-Koziarska (Uniwersytet Opolski)

Adres redakcji / Editorial Correspondence

25-029 Kielce, ul. Krakowska 11
tel.: 48 41 349 67 25; fax: 48 41 349 67 26
e-mail: studia.pedagogiczne@ujk.pl, paulina.forma@ujk.edu.pl

Opracowanie redakcyjne – Zespół
Projekt okładki – Marzena Buksińska

„Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” są kontynuacją „Kieleckich Studiów Psychologicznych” (1986), „Kieleckich Studiów Pedagogicznych i Psychologicznych” (1989), „Studiów Pedagogicznych Akademii Świętokrzyskiej” (2003), „Studiów Pedagogicznych Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego” (2008)

ISSN 2083-179X

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2020

Czasopismo indeksowane w BazHum, Index Copernicus

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

MARIOŁA WOJCIECHOWSKA, DARIUSZ ADAMCZYK, <i>Wartość pokój na świecie w systemie wartości młodzieży</i>	11
HENRYK CUDAK, SŁAWOMIR CUDAK, <i>Znaczenie rodziny w procesie wychowawczym dzieci i młodzieży</i>	37
URSZULA SZUŚCIK, <i>Percepcja wzrokowa w stymulacji twórczości plastycznej dziecka</i>	53
MONIKA LEWICKA, <i>Dziecko w kontekście świata wartości rodziców. Realizacja zadań wynikających z rodzicielstwa</i>	63
KATARZYNA ROGOZIŃSKA, <i>O potrzebie kształcenia studentów – przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w zakresie emisji głosu</i>	77
MARLENA STRADOMSKA, <i>Zasoby indywidualne wolontariuszy pracujących w klinikach medycznych</i>	89
ANNA KANABROCKA, <i>Connectivism. Implications for andragogical activities during professional gatherings</i>	103
DOROTA BEŁTKIEWICZ, <i>Rola literatury w procesie kształtowania się kompetencji kulturowej, językowej i komunikacyjnej</i>	119
MARTA KUCZYŃSKA, <i>Rozwód w retrospekcji rozwiedzionych matek</i>	133
MARIUSZ CICHOSZ, <i>Education and Ideology – within the Framework of Real Socialism – Paths of Development of Polish Socialist Pedagogy</i>	151

BADANIA I KOMUNIKATY

ANNA NOWAK, <i>Edukacja włączająca w opiniach i ocenach nauczycieli – doniesienia z badań</i>	169
TERESA GIZA, <i>Konteksty (między)kulturowe kształcenia uczniów zdolnych na przykładzie badań wśród nauczycieli</i>	183
ANNA WINIARCZYK, TOMASZ WARZOCHA, <i>Akademicki proces kształcenia kandydatów na nauczycieli w zakresie stosowania TIK w edukacji w świetle badań studentów Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego</i>	199
EUNIKA BARON-POLAŃCZYK, <i>Komunikacja sieciowa w hierarchii ważności działań dzieci i młodzieży w opinii uczniów i nauczycieli (raport z badań)</i> ...	221

ELENA ASMAKOVETS, SŁAWOMIR KOZIEJ, Internetowe fora dyskusyjne jako miejsce rozwiązywania realnych problemów przez polskich i rosyjskich studentów	241
PAULINA FORMA, ANNA KANABROCKA, Kompetencje informacyjne uczniów klas IV–VIII oraz ich rodziców – spostrzeżenia po realizacji badania pilotażowego	253
BARBARA GRABOWSKA, MIROSŁAWA PARLAK, Kształcenie nauczycieli w Polsce w opinii studentów edukacji wczesnoszkolnej – raport z badań ...	267
WERONA KRÓL-GIERAT, PAULINA FORMA, Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się na egzaminie ósmoklasisty z języka obcego	281
RECENZJE, SPRAWOZDANIA I OPINIE	
MAŁGORZATA JABŁONOWSKA, JUSTYNA WIŚNIEWSKA, Sprawozdanie z X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego	303

CONTENTS

ARTICLES & ESSAYS

MARIOLA WOJCIECHOWSKA, DARIUSZ ADAMCZYK, <i>World at Peace in the Young People's System of Values</i>	11
HENRYK CUDAK, SŁAWOMIR CUDAK, The importance of family in the educational process of children and young people	37
URSZULA SZUŚCIK, Visual perception in the stimulation of the plastic artistic work of the child	53
MONIKA LEWICKA, Child in the context of the world's parent values. Realization of task resulting from parenthood	63
KATARZYNA ROGOZIŃSKA, On the need to educate the students – the future teachers of the pre-school and early school education in the field of the voice emission	77
MARLENA STRADOMSKA, Individual resources of volunteers working in medical clinics	89
ANNA KANABROCKA, Konektywizm. Implikacje dla działań andragogicznych w trakcie wydarzeń branżowych	103
DOROTA BELTKIEWICZ, The role of literature in the process of shaping cultural, linguistic and communicative competence	119
MARTA KUCZYŃSKA, Divorce in a flashback of divorced mothers	133
MARIUSZ CICHOSZ, Wychowanie a ideologia – w kontekście założeń realnego socjalizmu – drogi rozwoju polskiej pedagogiki socjalistycznej	151

RESEARCHES & STATEMENTS

ANNA NOWAK, Inclusive Education in Teachers' Opinions and Assessment – Research Findings	169
TERESA GIZA, (Inter)cultural contexts of educating talented students based on the example of research among teachers	183
ANNA WINIARCZYK, TOMASZ WARZOCHA, Academic process of educating candidates for teachers in the use of ICT in education in the light of research conducted by students of the Jan Kochanowski University in Kielce and the University of Rzeszów	199

EUNIKA BARON-POLAŃCZYK, Network communication in the hierarchy of importance of children and youth activities in the opinion of students and teachers (research report)	221
ELENA ASMAKOVETS, SŁAWOMIR KOZIEJ, Internet discussion forums as a place for solving real problems by Polish and Russian students	241
PAULINA FORMA, ANNA KANABROCKA, Information competence of class IV–VIII students and their parents – observations after pilot study	253
BARBARA GRABOWSKA, MIROŚŁAWA PARLAK, Teachers’ education in Poland in the opinion of early school education students – a research report	267
WERONA KRÓL-GIERAT, PAULINA FORMA, Learners with Specific Learning Difficulties taking the end-of primary school exam in a foreign language ...	281
REVIEWS, REPORTS & OPINIONS	
MAŁGORZATA JABŁONOWSKA, JUSTYNA WIŚNIEWSKA, Report from the tenth National Pedagogical Congress	303

Artykuły i rozprawy

Wartość *pokój* na świecie w systemie wartości młodzieży

World at Peace in the Young People's System of Values

DOI 10.25951/4151

*Pokój to odwaga, pokój to mądrość. Pokój to obowiązek,
a ponad wszystkim pokój to korzyść i szczęście.*

(Paweł VI 1973, s. 71)

Wprowadzenie

Fundamenty ludzkiego życia od zarania dziejów opierają się na wartościach. Stanowią one kryterium wyboru i oceny ludzkich czynów. Człowiek współczesny żyje w świecie, którego funkcjonowanie oparte jest na wyznacznikach postępu takich jak nowoczesne technologie, neoliberalna ekonomia, kultura i edukacja (Czerepaniak-Walczak 2005; Kwieciński 2007; Potulicka, Rutkowiak 2010). Obecnie tradycyjne wartości i związane z nimi utarte reguły działania ustępują miejsca kryteriom opartym na rozwiązaniach tymczasowych. Budowanie własnego porządku moralnego i nadawanie sensu swojemu życiu jest działaniem niezwykle trudnym z uwagi na mnogość konkurujących ze sobą i często wykluczających się idei światopoglądowych. Odczuwa to szczególnie młode pokolenie, przed którym staje konieczność konstruowania własnego dojrzałego systemu wartości.

Złożoność problematyki wartości czyni ją z jednej strony trudno dostępnym, a z drugiej – interesującym obszarem wiedzy. Literatura przedmiotu zawiera bogaty zbiór opracowań na ten temat (Ingarden 1966; Ossowski 1967; Pieter 1973; Kloska 1982; Misztal 1980; Szymański 1998; Nowak 2011; Stróżewski 2014; Mariański 1990, 2012 i wielu innych). Mimo wielokrotnie podejmowanych starań wielu autorów

nad zdefiniowaniem samego pojęcia oraz rozpoznawaniem wartości, jakie cenią młodzi ludzie, nadal zagadnienie wartości wzbudza ciekawość badawczą. Dociekania lokują się w dwóch szerokich obszarach: pierwszy ujmuje źródła wartości, a drugi odnosi się do ich uwarunkowań. Pierwszy obszar analiz skupia uwagę badaczy nad otoczeniem społeczno-kulturowym, wyznaczającym źródła aksjonormatywne jednostek i grup społecznych. Budowane konstatacje dowodzą, że do istotnych źródeł wartości młodego człowieka zalicza się szkołę jako instytucję dydaktyczno-wychowawczą, różnorodne instytucje i organizacje, Kościół, grupę rówieśniczą, mass media oraz – co warto szczególnie podkreślić – rodzinę (Wojciechowska 2008, s. 182–185; Wojciechowska 2018, s. 9–10). Rodzina stanowi zasadniczą podstawę dla rozwoju i funkcjonowania dzieci, stwarza także możliwość nabywania wiedzy o prawidłach i normach zachowania oraz do ich zastosowania. Nie bez znaczenia jest również samodzielna praca człowieka w przyjmowaniu odpowiedzialności za indywidualne wybory, w nieustającej konfrontacji wartości i świata w podmiotowym doświadczeniu, poczuciu własnej tożsamości (Wojnar 1990, s. 101).

Zmiana warunków społecznych powoduje, że niektóre spośród nich utrwalają porządek społeczny i sprzyjają stabilności. Inne, mimo swej dynamiczności, nie wywołują żadnych zmian społecznych. W konsekwencji tego życie społeczne może ulec umocnieniu, także w sferze wartości, albo otwiera się pole do zaistnienia nowości w postaci nowych stylów życia, innych niż dotąd sposobów zachowania jednostek i grup społecznych. Przekłada się to na uznawanie nowych wartości, realizację nowych ról społecznych oraz zmianę norm (Szymański 2001, s. 127; Sztompka 1999, s. 39–49).

Wielość badań z udziałem młodzieży i wynikające z nich konstatacje rodzą nowe pytania o wartości, jakie uznają młodzi ludzie, powstają także nowe hipotezy i procedury badawcze. Jest to ze wszech miar pożądane, ponieważ staje się podstawą do pracy nad stworzeniem adekwatnego oddziaływania wychowawczego skierowanego do młodego pokolenia oraz do przewidywania zakresu włączania się młodzieży w życie społeczne, realizacji związanych z nim ról, określania osobistych preferencji, przekonań i stylów życia.

Powyższe tezy stanowią podstawę do określenia systemu wartości młodzieży, w tym rozpoznanie uznania dla wartości *pokój na świecie*. W badaniach przyjęto stanowisko Jana Szczepańskiego dotyczące sposobu pojmowania wartości. Podstawę do badań skonstruowano na założeniach do badania wartości Mirosława J. Szymańskiego oraz Milтона Rokeacha. Wykorzystano ustalenia Janusza Mariańskiego, Ryszarda Borowicza i Leona Dyczewskiego o spłaszczonym charakterze hierarchii wartości, braku w nich wyraźnych dominant oraz

społecznych i kulturowych uwarunkowaniach uznawanych wartości. Wartość *pokój na świecie* może być rozważana z różnych perspektyw, co odpowiada założeniom o interdyscyplinarności pojęcia *wartość* (Miształ 1980, s. 16). W niniejszych rozważaniach odwołano się do rozumienia pokoju na świecie z wykorzystaniem elementów filozofii i doktryny chrześcijańskiej i w tej perspektywie podjęto próbę interpretacji tej wartości.

Pokój jako wartość i zadanie jego budowania

Pokój na świecie jest podstawową wartością społeczną. W czasach współczesnych pokój stanowi problem egzystencjalny, co ma związek z ilościowym i jakościowym wzrostem środków masowej zagłady. Od czasu II wojny światowej w stosunkach międzynarodowych i dążeniach zmierzających do zachowania pokoju na świecie jawi się nowa jakość tej wartości społecznej. Polega ona na założeniu absurdalności wojny jako środka rozwiązywania konfliktów między narodami. W konsekwencji wojny zagrożenie obejmuje całą ludzkość. Chodzi także o możliwość jednoczesnego zniszczenia obydwóch stron konfliktu (Piwowarski 1986, s. 7).

Pokój nie jest zatem jedynie zwykłym brakiem wojny. Jest on owocem prawdy, miłości, sprawiedliwości i wolności, to rezultat poszanowania porządku naturalnego w świecie (KDK 78; Gocko 2016, s. 284 i nast.). Pokój jest dobrem wszystkich ludzi. Natomiast wojna jest ciągle poważnym zagrożeniem w czasach współczesnych. Nie wolno dopuścić do utraty pokoju, dlatego należy potępić wojnę jako środek do rozwiązywania konfliktów (Paweł VI 1965, s. 6 i nast.; Lusawa 2010, s. 103 i nast.). Pamiętając o doświadczeniach dwóch wojen światowych ubiegłego wieku i związanego z nimi niewypowiedzianego cierpienia wielu narodów, nie wolno dopuścić do kolejnej wojny. Ciągle bowiem aktualna jest groźba utraty tej niedocenianej wartości, jaką jest pokój.

Warto zwrócić uwagę, że w artykule 1. *Karty Narodów Zjednoczonych* (1945) utrzymanie międzynarodowego pokoju, jako podstawowy cel ONZ, jest połączone z zachętą do poszanowania oraz promowania praw człowieka. Prawo do pokoju jest jednym z podstawowych praw człowieka¹. Zgromadzenie Ogólne po raz pierwszy proklamowało to prawo w 1978 r. (*Deklaracja o wychowaniu społeczeństw w duchu pokoju*). Pokój jest podstawowym dobrem ludzkości, co zostało oficjalnie potwierdzone w 1984 r. przez Zgromadzenie Ogólne ONZ,

¹ Należy ono do trzeciej generacji praw człowieka.

które uchwaliło *Deklarację o prawie ludów do pokoju*. Pokój stanowi jednocześnie warunek wstępny do realizacji praw człowieka (Grzebyk 2013).

Pokój jest wynikiem miłości. Podstawę pokoju stanowią: sprawiedliwość i miłość, zarówno pomiędzy ludźmi, jak i między narodami (Jan Paweł II 2002), a także wolność człowieka i narodów, zarówno w aspekcie obywatelskim, jak i kulturowo-religijnym (Paweł VI 1968², s. 31; Kaczyński 2000, s. 549–562). „Prawdziwy pokój musi się opierać o sprawiedliwość, poczucie nienaruszalnej godności ludzkiej, o uznanie nieusuwalnej i szczęśliwej równości ludzi, o podstawowy dogmat braterstwa ludzkiego. A więc szacunku i miłości należnej każdemu człowiekowi dlatego, że jest człowiekiem” (Paweł VI 1971, s. 50; Franciszek 2014). Pokój między ludźmi jest wartością naturalną moralnej wielkości człowieka jako osoby ludzkiej. Jest koniecznym punktem wyjścia oraz ostatecznym celem rozwoju ludzkości. Tylko dzięki pokojowi człowiek może rozwijać się ku pełni życia. Pokój jest wspólnym dążeniem ludzkości, a zarazem obowiązkiem każdego i wszystkich.

Utrzymanie pokoju to powszechny i stały obowiązek:

Aby móc zapewnić człowiekowi prawo do życia, do wolności, do równości, do kultury, do korzystania ze zdobyczy cywilizacji, do godności osobistej i społecznej, potrzeba pokoju; jeżeli jest on zachwiany i traci swą moc, prawa człowieka stają się niepewne i narażone na niebezpieczeństwo; tam, gdzie nie ma pokoju, prawo traci swój charakter ludzki; tam, gdzie nie ma poszanowania, obrony, uznania praw człowieka, gdzie te prawa, które nie mogą być przedmiotem targów, są ciemiężone przez gwałt lub podstęp, gdzie osobowość ludzka jest ignorowana lub poniżana, gdzie stosuje się dyskryminację, niewolnictwo i nietolerancję – tam nie może istnieć prawdziwy pokój. [...] pokój wspomaga prawo, a prawo z kolei wspomaga pokój (Paweł VI 1969b, s. 38).

Pokój jest rezultatem poszanowania porządku naturalnego. Prawa człowieka wynikające z prawa naturalnego są związane z odpowiadającymi im obowiązkami. Istnieje bowiem współzależność praw i obowiązków człowieka. Każdemu prawu danego człowieka odpowiada obowiązek innych ludzi. Te prawa muszą jednak zostać uznane i poszanowane (PT 30; Lusawa 2010, s. 106).

² Jest to nie tyle orędzie we właściwym słowa tego znaczeniu, ile właściwie dokument programowy dotyczący I Światowego Dnia Pokoju. Paweł VI jest pomysłodawcą Światowego Dnia Pokoju i 8 grudnia 1967 roku, podczas orędzia do szefów państw i rządów, organizacji międzynarodowych, biskupów, duchowieństwa i wiernych oraz do wszystkich ludzi dobrej woli, zaproponował, aby na całym świecie był uczczony początek nowego roku kalendarzowego jako „Dzień Pokoju”.

Pokój jest warunkiem i jednocześnie syntezą współżycia pomiędzy ludźmi, stąd „pokój jest możliwy, jeżeli się go naprawdę chce; a jeżeli pokój jest możliwy, to jest on obowiązkiem” (Paweł VI 1973, s. 63; Jan Paweł II 2004). Dlatego pokój musi być silny poprzez uzasadniające go racje moralności, a także na skutek powszechnego zaangażowania poszczególnych ludzi i całych narodów. Wszyscy jesteśmy zobowiązani do podtrzymywania pokoju. To z kolei domaga się powszechnej pedagogii pokoju (Gianelli i Tornielli 2006, s. 215 i nast.).

Obowiązek budowania pokoju jest zadaniem trudnym i odpowiedzialnym, które wymaga wysiłku:

To nawet nie zawieszenie broni, chwiejna równowaga, obawa represji i zemsty, udany zamach czy gwałt uwieńczony sukcesem – mogą być gwarantem pokoju godnego tego imienia. Pokój trzeba wprowadzać w czyn. Pokój musi być wynikiem wewnętrznego nastawienia; musi wypływać z umysłów wolnych i szlachetnych. Może on wydawać się marzeniem; marzeniem, które staje się rzeczywistością na skutek nowej i lepszej koncepcji ludzkiej (Paweł VI 1969b, s. 36).

Pokój nie jest nieosiągalną utopią. Warto jednak zwrócić uwagę, że jest to rzeczywistość dynamiczna: pokój na świecie nie jest stanem stałym. Sytuacja pokoju nie zwalnia od ciągłego zatroskania o tę niedocenianą wartość. Potrzeba aktywnego wysiłku, aby nie popaść w marazm i wygodnictwo, które prowadzą do uśpienia czujności i zatracenia wartości pokoju. Rozwój będący potrzebą przemian zachodzących w świecie wymaga jednocześnie nieustannej odnowy ludzkości w działaniach na rzecz pokoju (Paweł VI 1970, s. 42; tenże, 1975, s. 72 i nast.; Jan Paweł II 1987). Zagrożenia i trudy wynikające z utrzymania pokoju zobowiązują nas do jego utrwalania. Aby pokój mógł być umacniany, musi najpierw panować w człowieku, przejawiać się w jego czynach, a w ten sposób w wydarzeniach i w dziejach (Paweł VI 1969b, s. 35 i nast.).

Paweł VI zachęca:

Nie pozwólmy upaść idei pokoju, nadziei na pokój, dążeniu do niego, doświadczaniu go; stale i na wszystkich poziomach odnawiamy pragnienie pokoju w naszych sercach, w ukrytej dziedzinie sumień, w życiu rodzinnym, w dialektyce kontrastów społecznych, w stosunkach pomiędzy klasami i narodami, popierając inicjatywy i instytucje międzynarodowe, których godłem jest pokój (Paweł VI 1973, s. 64 i nast.; Paweł VI 1974a; Gianelli i Tornielli 2006, s. 217).

Dla umocnienia pokoju potrzeba oręża moralnego, które umacnia siłę i znaczenie prawa międzynarodowego, służy przestrzeganiu umów w celu budowania trwałości wzajemnych stosunków między państwami, a przez to również trwa-

łej sprawiedliwości. Z cywilizowanego świata należy wykluczyć rozwiązanie, jakim jest wojna (Paweł VI 1976, s. 81 i nast.).

Dojrzałość postawy dla utrwalania trwałego pokoju jest wynikiem korelacji pokoju i wartości ludzkiego życia. To są dobra najwyższe w porządku społecznym. Prymat ludzkiego życia stanowi niezbędny warunek pokoju. Święta wartość życia dyskwalifikuje wojnę, a pokój jest w rezultacie szczęśliwą celebracją życia. Szacunek dla życia ludzkiego jest fundamentem nienaruszalnych zasad, stanowiących podstawę rozwoju społecznego ładu i rozwoju cywilizacji (Paweł VI 1965, s. 8; Paweł VI 1978, s. 100 i nast.; Jan Paweł II 1994; Gianelli i Tornielli 2006, s. 217 i nast.). Naruszanie integralności ludzkiego życia stanowi zagrożenie pokoju (Franciszek 2017), który jest radością życia społecznego z poszanowaniem praw człowieka (Paweł VI 1977, s. 88–92).

Człowiek przez to, że żyje w społeczności, jest zobowiązany do budowania wspólnego dobra, które powinno też być udziałem wszystkich. Dla realizacji dobra ogółu powinni współdziałać wszyscy ludzie. Realizacja wspólnego dobra wymaga istnienia władz publicznych, aby warunki życia społecznego umożliwiały osiągnięcie przez człowieka własnej doskonałości (MM 65). Dbanie o to, aby były uznawane prawa i obowiązki obywateli, aby były one szanowane i chronione, a także, aby była możliwość łatwego wypełniania obowiązków przez każdego obywatela – jest istotnym zadaniem wszelkiej władzy publicznej. Jednocześnie sprawujący władzę mają obowiązek w taki sposób regulować normy wzajemnych stosunków między poszczególnymi członkami społeczeństwa, aby żaden obywatel, korzystając ze swoich praw, nie ograniczał innych w ich prawach ani nie utrudniał wypełniania obowiązków innych obywateli, a także, aby prawa wszystkich pozostawały nienaruszone, a w razie ich pogwałcenia – przywrócone (PT 60–62). Wzajemność praw i obowiązków między narodami powinny być kształtowane według zasad moralnych: prawdy, sprawiedliwości, solidarności i wolności. Podstawę tych stosunków powinno stanowić prawo naturalne, podobnie jak w budowaniu właściwych relacji pomiędzy poszczególnymi obywatelami (PT 80 i nast.; Lusawa 2010, s. 108 i nast.).

Stosunki wzajemne między państwami oparte na prawdzie to przede wszystkim uznanie równości wszystkich narodów i państw oraz uczciwość informacji. Każdy naród ma prawo do istnienia i rozwoju, a także do posiadania niezbędnych do tego środków, odpowiedzialnego podejmowania inicjatyw, do dobrego imienia i należącego szacunku. Każdy naród ma również obowiązek wspomaganie innych w dążeniu do doskonałości i troszczenia się o wspólny rozwój (PT 86 i nast.). Z kolei uznanie zasady sprawiedliwości wskazuje na wzajemne uznawanie swoich praw oraz wypełnianie obowiązków (Paweł VI

1972, s. 53–57). Państwa mają również obowiązek szanowania takich samych praw innych państw. Nie mogą dążyć do działań krzywdzących lub uciskających inne narody. W razie sprzeczności czy konfliktów między państwami należy je rozwiązywać przez obustronne rozeznanie racji i zamierzeń, w świetle prawdy i zasad słuszności, a nie siłą czy podstępem (PT 92 i nast.).

Zasada sprawiedliwości odnosi się również do sposobu traktowania mniejszości narodowych. Wszelkie działanie mające na celu ograniczenie ich rozwoju jest pogwałceniem obowiązków sprawiedliwości. Codzienna styczność z przedstawicielami innej kultury może spowodować stopniowe przyswajanie cnót właściwych innemu narodowi. Jest to możliwe jednak dopiero wtedy, gdy utworzona zostanie wspólnota tych, którzy należą do mniejszości z otaczającymi ją narodami. Potrzeba do tego również chęci uczestniczenia w ich zwyczajach i instytucjach. Spokoju nie zapewni natomiast wywoływanie sporów, ponieważ te wyrządzają liczne szkody i opóźniają cywilizacyjny rozwój narodów (PT 94–97). Pełniejszy rozwój dokonuje się przez łączenie sił i umysłów, stąd wzajemne stosunki między państwami powinny być budowane na zasadzie czynnej solidarności. Stosowanie wzajemnej współpracy przynosi korzyści w rozmaitych dziedzinach życia (Lusawa 2010, s. 110 i nast.).

W perspektywie wzajemności i rozwoju ważna dla pokoju jest ponadto sprawa rozbrojenia. Wyposażenie zbrojne danego państwa ma służyć zachowaniu pokoju, jednak staje się ono dla innych racją do zaopatrzenia się w broń o przynajmniej równej sile rażenia. W ten sposób tworzy się błędne koło napędzającego się wyścigu zbrojeń. Dlatego narody żyją w ciągłym strachu przed utratą pokoju (KDK 81; Kondziela 1992, s. 23; Burkat 2013, s. 52). Zarówno sprawiedliwość, jak i poczucie ludzkiej godności domagają się zaprzestania współzawodnictwa w zbrojeniu się państw, a także redukcji uzbrojenia i zdecydowanego zakazu stosowania broni atomowej. Rozbrojenie musi być przeprowadzone przez wszystkich na podstawie umów, z zachowaniem wzajemnych gwarancji (PT 112).

Wzajemne stosunki między państwami powinny się układać również zgodnie z zasadą wolności. Niedopuszczalne jest uciskanie innych narodów. Należy oferować im pomoc w dochodzeniu do coraz pełniejszej świadomości ich obowiązków podejmowania działań oraz wysiłków skierowanych dla rozwoju wszystkich. Takie podejście uzasadnia dążenie do wzajemnej pomocy poszczególnych krajów w celu rozwoju odpowiadającemu ludzkiej godności. Pomoc w rozwoju nie powinna naruszać wolności, żaden naród nie może też przy tym zostać pozbawiony głównej roli w dziele swego rozwoju (PT 120–123). We współczesnej współzależności państw trudno o dobry rozwój w oderwaniu od innych. Dobrobyt i postęp są wynikiem wzajemnych powiązań oraz współpracy

w dziedzinie nauki i techniki. W kontekście wymiany dóbr sytuacja gospodarcza, postęp społeczny, ład, bezpieczeństwo, pokój w danym państwie – są związane z tymi samymi zjawiskami w innych państwach (Lusawa 2010, s. 113).

Założenia badawcze

Rozpoznanie systemu wartości jednostki czy grupy społecznej może skupić uwagę na próbie określenia, co dla człowieka jest ważne lub czemu nadawane jest mniejsze znaczenie, jakie przedmioty, obszary i sfery świata koncentrują na sobie uwagę, wyzwalają nasze emocje i oceny. Interesujące wydaje się także wskazanie na kryteria podejmowanych decyzji. Zestawienie owych kryteriów z rzeczywistością, względem której są zastosowane, umożliwi określenie kierunku działań ludzkich (Nowak 2011, s. 261). Pozwala to też się zorientować, jakie plany życiowe są w zamiarze jednostki oraz jak będą one realizowane.

W prezentowanych badaniach wykorzystano dwa typy: eksploracyjne – polegające na rozpoznaniu faktów, a na tej podstawie stworzeniu pewnych obrazów i wygenerowaniu nowych idei, oraz wyjaśniające – dające możliwość poszerzenia wiedzy i jej uzupełnienia, odrzucenia pewnych przesłanek oraz dokonania wyboru najtrafniejszych, poszukiwania przyczyn danego stanu rzeczy, zachowania oraz czynników, które mają wpływ na określone zachowanie lub stan (Pilch, Bauman 2001, s. 22–23). Szczegółowa procedura oraz wyniki badań znajdują się w pracy Marioli Wojciechowskiej (2018). Zasadniczym problemem badań było określenie spójności systemu wartości młodzieży z systemem wartości ich rodziców. Problem ten uszczegółowiono m.in. pytaniami o systemy wartości obu grup, korelacje między ich systemami wartości oraz o czynniki społeczno-edukacyjne różnicujące te systemy wartości (Wojciechowska 2018, s. 64–84). Na użytek niniejszego tekstu z bogatego zasobu danych wybrano te informacje, które dotyczą odniesienia się młodzieży do wartości *pokój na świecie* oraz, dla uzupełnienia, do wartości *odpowiedzialny*, wpisane w Skalę Wartości (RVS) Milтона Rokeacha.

Operacjonalizacja pojęć

Dla realizacji przejętych celów badawczych wyodrębniono kilka grup zmiennych: zmienne objaśniane, objaśniające i kontekstowe, w tym kontrolne na cele autoewaluacji badań własnych.

W grupie *zmiennych objaśnianych* analizowano wartości mierzone za pomocą Skali Rokeacha (1973). Skala zawiera dwie grupy wartości: wartości ostateczne i wartości instrumentalne (po 18 kategorii wartości). Każda z kategorii mierzona jest za pomocą nadania jej przez badanych rang od 1 do 18 (bez rang związanych). Łącznie za pomocą Skali Rokeacha uzyskano 72 zmienne, z których analizie poddano wartość *pokój na świecie* (inaczej: *świat bez wojen i konfliktów*) z grupy wartości ostatecznych oraz *odpowiedzialny* (inaczej: *niezawodny i rzetelny*) z grupy wartości instrumentalnych.

Zmienne objaśniające w przyjętej procedurze to zmienne osobnicze i charakterystyki społeczne, jakie w badaniach nad wartościami prowadzonymi w perspektywie społecznej uznawane są za ważne przez wielu autorów, np.: płeć, wiek, miejsce nauki, wykształcenie, miejsce zamieszkania.

Dla autoewaluacji zebranego materiału wyróżniono też zmienną kontrolną (WPW). Stanowiła ona wyrażenie przez badanych oceny stopnia odczucia własnej pewności co do zgodności z własnym zdaniem wszystkich udzielonych przez siebie odpowiedzi (przyjęto skalę: od 0% do 100%), co umożliwiło samoocenę rzetelności i trafności podanych informacji. Uzyskany materiał empiryczny opracowano z wykorzystaniem pakietu statystycznego SPSS/PC.

Procedura i metody badań

Prezentowane badania mają charakter badań eksploracyjnych/opisowych. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, w tym pomiar ankietowy oraz kwestionariusze do badania wartości. W badaniach zastosowano narzędzie do badania preferencji i hierarchii wartości Value Survey Milтона Rokeacha w polskiej adaptacji Piotra Brzozowskiego (Brzozowski 1987, s. 81–122). Milton Rokeach zakładał, że ogólna liczba wartości człowieka jest mała i wynosi kilka tuzinów, są one ułożone w system, wszyscy ludzie mają podobne wartości, wartości wywodzą się z kultury, społeczeństwa i jego instytucji oraz z osobowości człowieka. Same wartości i to, co z nich wynika (konsekwencje), manifestują się w wielu zjawiskach (Brzozowski 1986, s. 83).

Skala Wartości Rokeacha jest wykorzystywana w badaniach dotyczących wartości i ich hierarchii czy uporządkowania, które daje podstawę do określania tzw. mocy regulacyjnej poszczególnej wartości. Im wyższe usytuowanie danej wartości względem pozostałych, tym większy jest jej wpływ na zachowanie człowieka oraz większa częstość zachowań związanych z daną wartością. W celu dokonania pomiaru relatywnej ważności wartości Rokeach (1968, 1973)

wyróżnił 18 wartości ostatecznych i tyle samo wartości instrumentalnych, przez co utworzył niezależne skale: wartości ostatecznych (WO) i wartości instrumentalnych (WI). Wartości ostateczne stanowią ponadsytuacyjne cele ludzkiego życia, z kolei wartości instrumentalne dotyczą ogólnych sposobów postępowania i przyjmują charakter środków przydatnych do realizacji wartości ostatecznych (celów). Wśród wartości ostatecznych autor skali wyróżnił wartości intrapersonalne, czyli osobowe, koncentrujące się na jednostce, oraz interpersonalne, czyli społeczne, koncentrujące się na społeczeństwie. Z kolei grupa wartości instrumentalnych ujmuje wartości moralne oraz kompetencyjne (pierwsze odnoszą się do stosunków interpersonalnych, drugie posiadają bardziej osobisty wymiar) (Brzozowski 1986, s. 527–540).

Badania przeprowadzono w 2017 r. wśród uczniów szkół średnich w województwie świętokrzyskim. Za teren badań przyjęto szkoły średnie (w tym licea, technika i zasadnicze szkoły zawodowe) zlokalizowane w województwie świętokrzyskim. Badania przeprowadzono w każdym powiecie województwa świętokrzyskiego i w mieście Kielce, tj. w 12 liceach publicznych, 14 technikach oraz w pięciu zasadniczych szkołach zawodowych. Badania przeprowadzono w klasach drugich, w zbiorowości uczniów (badania audytoryjne). Biorąc pod uwagę wiek uczniów, należało także założyć, że dysponują oni ogólną wiedzą o poszczególnych wymiarach życia, potrafią ją interpretować oraz budować własne sądy i oceny na temat poszczególnych wymiarów rzeczywistości.

Ogółem badania przeprowadzono wśród 1055 uczniów (blisko 2,5% wszystkich uczniów szkół średnich każdego typu na każdym poziomie w czasie badań w województwie), w tym 433 uczniów liceów, 490 uczniów techników, 132 uczniów z zasadniczych szkół zawodowych).

Charakterystyka badanych uczniów

Grupę badanych uczniów reprezentowało 47,2% kobiet i 51,9% mężczyzn, w większości respondenci wskazali jako miejsce zamieszkania środowiska wiejskie (65,0%), pozostali (35,0%) uczniowie wskazali miasto jako miejsce zamieszkania. Ze względu na wiek, najliczniejszą grupą byli uczniowie w wieku 17 lat (72,4%), dość dużą grupę stanowili też osiemnastolatki (21,4%). Ponadto w badaniu wzięli udział uczniowie 16-letni i 19-letni, stanowili oni odpowiednio 4,5% i 1,4%.

Ocena uzyskanych wyników badań w zakresie zmiennych obserwowanych (rozkładów wartości jako podstawy systemów aksjonormatywnych) została

wzmocniona samooceną badanych dotyczącą stopnia odczucia własnej pewności co do zgodności z własnym zdaniem udzielonych przez siebie wszystkich odpowiedzi (od 0% do 100%). Oprócz zmiennych metryczkowych było to jedno z kryterium obserwacji danych. Badanych pogrupowano w cztery kategorie 1. pewność ocen z własnym zdaniem na poziomie do 50%; 2. pewność od 50% włącznie do 80%; 3. pewność od 80% włącznie do 99% oraz 4. całkowita pewność, zgodność wyborów z własnymi poglądami (100%). Jest to swoista ewaluacja prezentowanych badań za pomocą WPW: wskaźnika pewności wyborów.

Wyniki badań przeprowadzonych z wykorzystaniem Skali Wartości (RVS) Rokeacha

Skala RVS, zgodnie z założeniem jej autora, umożliwia badanie postaw, potrzeb i sądów w odniesieniu do konkretnych zachowań. Jeśli chodzi o teorię osobowości, dla kreowania postaw istotną rolę odgrywa system przekonań (*belife system*). Uznanie przez jednostkę czy grupę danego przekonania za najważniejsze wiąże się z traktowaniem wartości od pierwszego do dziewiątego miejsca jako wartości centralnych. Wartości te stoją najwyżej w hierarchii. Ulokowanie wartości na dalszych pozycjach (od dziesiątej do osiemnastej) powoduje postrzeganie ich jako wartości peryferyjnych. Stopień podatności wartości na zmiany wskazuje na hierarchię wartości w systemie. Zdaniem Rokeacha zmiana przekonań ulokowanych centralnie pociąga za sobą poważne konsekwencje w całym systemie przekonań jednostki (Rokeach 1968; Brzozowski 1986). Literatura przedmiotu wskazuje na duże zainteresowanie badaczy problematyką wartości i wykorzystywaniem omawianej Skali. Dowodzą tego choćby badania określające związek między hierarchią wartości młodzieży a jej zachowaniami ryzykownymi (HIV/AIDS) (Chernoff, Davison 1999), czy też zamiar określenia systemu wartości pokolenia Y oraz jego charakterystykę (Blyznyuk 2017). Godne uwagi są także badania dotyczące wpływu znaczących wydarzeń emocjonalnych i traumatycznych na zmianę systemu wartości młodzieży (Murphy i wsp. 2006), czy też związku między wartościami a dyspozycjami osobowościowymi młodzieży (Cileli, Tezer 1998). Z przytoczonych powyżej prac jednoznacznie wynika duże zróżnicowanie systemów wartości badanych grup – młodzieży i dorosłych oraz wpływu czynników osobowościowych i doświadczeń życiowych na system wartości badanych.

Wyniki badań własnych

Z obszaru wyników pochodzących z zastosowania wspomnianej Skali Wartości RVS analizie poddano *pokój na świecie (świat bez wojen i konfliktów)*, mieszczącą się w grupie wartości ostatecznych.

Tabela 1. Statystyki rozkładów wartości wg RVS w zbiorowości badanych uczniów (N = 1055)

Wartości ostateczne	Me	M	Wartości instrumentalne	Me	M
Bezpieczeństwo narodowe	10	10,1	Ambitny	6	6,8
Bezpieczeństwo rodziny	4	5,3	Czysty	9	9,2
Dojrzała miłość	7	7,9	Intelektualista	10	9,5
Ekscytujące życie	12	10,9	Kochający	6	7,1
Mądrość	7	8,1	Kulturalny	9	9,2
Poczucie dokonania czegoś	11	10,5	Logiczny	11	10,8
Pokój na świecie	10	10,0	Lojalny	8	8,5
Prawdziwa przyjaźń	7	8,0	Niezależny	10	9,9
Przyjemność	10	9,7	O szerokich horyzontach	11	10,8
Równość	10	10,1	Obdarzony wyobraźnią	12	11,0
Szacunek	7	7,7	Odpowiedzialny	8	8,2
Świat piękna	14	12,9	Odważny	10	9,5
Uznanie społeczne	12	11,3	Opanowany	11	10,7
Wewnętrzna harmonia	11	11,0	Posłuszny	13	11,8
Wolność	8	8,2	Sprawny	12	11,0
Wygodne życie	11	10,8	Uczciwy	6	7,4
Zbawienie	13	12,1	Uczynny	9	9,7
Zdrowie	4	5,5	Wyrozumiały	9	9,5

Legenda

- na teoretycznej skali od 1 do 18, gdzie 1 – pierwsza, najważniejsza ranga
- Me – mediana, M – średnia rang po zaokrągleniu
- w kolejności zadanej kwestionariuszem RVS

Dla wzmocnienia analizy zwrócono uwagę na wartość *odpowiedzialny (niezawodny i rzetelny)* przypisaną do grupy wartości instrumentalnych oraz uzupełniono o uwarunkowania społeczno-kulturowe wymienionych wartości. Hierarchię wartości ostatecznych i instrumentalnych w grupie badanych uczniów przedstawiono w tabeli 1.

Dzięki uwzględnieniu wartości średniej (M) można zauważyć, że badani uczniowie jako najważniejsze wartości ostateczne uznali: *bezpieczeństwo rodziny, zdrowie, szacunek, dojrzałą miłość, prawdziwą przyjaźń, mądrość, wolność, przyjemność, pokój na świecie*. Wartości te, zgodnie z założeniem autora skali, uznać należy za centralne. Z kolei za najmniej ważne uznano: *równość, bezpieczeństwo narodowe, poczucie dokonania czegoś, wygodne życie, ekscytujące życie, wewnętrzną harmonię, uznanie społeczne, zbawienie*. Te wartości należą do periferyjnych. Na ostatnim miejscu w wyborach badanych uczniów ulokowano *świat piękna*.

W grupie wartości instrumentalnych pojawia się wartość *ambitny* – jako najwyżej ceniona, a dalej: *kochający, uczciwy, odpowiedzialny i lojalny, czysty, kulturalny, wyrozumiały, opanowany*. Na dalszych miejscach ulokowano wartości: *o szerokich horyzontach, logiczny, sprawny, obdarzony wyobraźnią*. Za najmniej ważną uczniowie uznali wartość *posłuszny*. Dane jednoznacznie wskazują, że interesujące nas wartości niejako „naruszają” układ wartości wyznaczony kwestionariuszem RVS (tabela 2 i tabela 3).

Uwagę zwraca brak regularności rozkładów rang wartości, ale także bliska lokalizacja mediany i przeciętnej rang. Wydaje się zatem, że wagi nabierac będzie wynik dotyczący znaczącego przemieszczenia się wartości uznawanych przez uczniów w relacji do kolejności zadanej kwestionariuszem RVS. Na przykład wartości *zdrowie, wolność* przesuwają się na początek skali, natomiast *bezpieczeństwo narodowe, ale i ekscytujące życie, poczucie dokonania czegoś czy świat piękna*, lokują się na dalszych miejscach (Wojciechowska 2018, s. 152–164). Najważniejszą wartością z grupy wartości ostatecznych jest dla uczniów *bezpieczeństwo rodziny* i staje się ona zgodnie z propozycją Piotra Olesia wartością interpersonalną (Oleś 1989, s. 40).

Spośród licznych wartości ostatecznych zawartych w narzędziu podjęto próbę analizy wartości *pokój na świecie*, która na skali pierwotnej RVS zajmuje siódmą lokatę. Natomiast w badanej grupie ulokowana jest w połowie skali (M = 10,0) i jest to dość wysoka, dziewiąta lokata. Zatem, badani uczniowie klasyfikują wartość *pokój na świecie* dość podobnie jak w innych zbiorowościach, co jest dowodem na trafność prezentowanych badań (tabela 2).

Tabela 2. Zbadane wartości ostateczne w relacji do kolejności zadanej kwestionariuszem RVS w zbiorowości badanych uczniów (N = 1055)

WARTOŚCI OSTATECZNE					
Wg RVS	Lp.	Relacje	Wg Me i M w badaniach własnych	Me	M
Bezpieczeństwo narodowe	1		Bezpieczeństwo rodziny	4	5,3
Bezpieczeństwo rodziny	2		Zdrowie	4	5,5
Dojrzała miłość	3		Szacunek	7	7,7
Ekscytujące życie	4		Dojrzała miłość	7	7,9
Mądrość	5		Prawdziwa przyjaźń	7	8,0
Poczucie dokonania czegoś	6		Mądrość	7	8,1
Pokój na świecie	7		Wolność	8	8,2
Prawdziwa przyjaźń	8		Przyjemność	10	9,7
Przyjemność	9		Pokój na świecie	10	10,0
Równość	10		Równość	10	10,1
Szacunek	11		Bezpieczeństwo narodowe	10	10,1
Świat piękna	12		Poczucie dokonania czegoś	11	10,5
Uznanie społeczne	13		Wygodne życie	11	10,8
Wewnętrzna harmonia	14		Wewnętrzna harmonia	11	11,0
Wolność	15		Ekscytujące życie	12	10,9
Wygodne życie	16		Uznanie społeczne	12	11,3
Zbawienie	17		Zbawienie	13	12,1
Zdrowie	18		Świat piękna	14	12,9

Legenda

- na teoretycznej skali od 1 do 18, gdzie 1 – pierwsza, najważniejsza ranga
- Me – mediana, M – średnia rang po zaokrągleniu
- w kolejności zadanej kwestionariuszem RVS

Tabela 3. Zbadane wartości instrumentalne w relacji do kolejności zadanej kwestionariuszem RVS w zbiorowości badanych uczniów (N = 1055)

WARTOŚCI INSTRUMENTALNE					
Wg RVS	Lp.	Relacje	Wg Me i M w badaniach własnych	Me	M
Ambitny	1	↔	Ambitny	6	6,8
Czysty	2	↗ ↘	Kochający	6	7,1
Intelektualista	3	↖ ↗ ↘ ↙	Uczciwy	6	7,4
Kochający	4	↖ ↗ ↘ ↙	Odpowiedzialny	8	8,2
Kulturalny	5	↖ ↗ ↘ ↙	Lojalny	8	8,5
Logiczny	6	↖ ↗ ↘ ↙	Czysty	9	9,2
Lojalny	7	↖ ↗ ↘ ↙	Kulturalny	9	9,2
Niezależny	8	↖ ↗ ↘ ↙	Wyrozumiały	9	9,5
O szerokich horyzontach	9	↖ ↗ ↘ ↙	Odważny	10	9,5
Obdarzony wyobraźnią	10	↖ ↗ ↘ ↙	Intelektualista	10	9,5
Odpowiedzialny	11	↖ ↗ ↘ ↙	Uczynny	9	9,7
Odważny	12	↖ ↗ ↘ ↙	Niezależny	10	9,9
Opanowany	13	↔	Opanowany	11	10,7
Posłuszny	14	↖ ↗ ↘ ↙	O szerokich horyzontach	11	10,8
Sprawny	15	↖ ↗ ↘ ↙	Logiczny	11	10,8
Uczciwy	16	↖ ↗ ↘ ↙	Sprawny	12	11,0
Uczynny	17	↖ ↗ ↘ ↙	Obdarzony wyobraźnią	12	11,0
Wyrozumiały	18	↖ ↗ ↘ ↙	Posłuszny	13	11,8

Legenda

- na teoretycznej skali od 1 do 18, gdzie 1 – pierwsza, najważniejsza ranga
- Me – mediana, M – średnia rang po zaokrągleniu
- w kolejności zadanej kwestionariuszem RVS

Źródło: badania własne (Wojciechowska 2018, s. 163).

Korelacje i zróżnicowania wartości

Wzajemne związki korelacyjne wartości, z uwagi na pomiar i rozkłady cech, ustalono z wykorzystaniem metody korelacji Spearmana. Dane jednoznacznie wskazują, że w grupie wartości ostatecznych rozkłady wartości przebiegają podobnie względem takich wartości jak *bezpieczeństwo narodowe*, *pokój na świecie*. Wartości ostateczne, które dotyczą jednostki i jej rodziny (*bezpieczeństwo rodziny*, *mądrość*) stanowią inną grupę.

Związki korelacyjne dotyczące skali wartości ostatecznych są zarówno dodatnie, jak i ujemne, niskie i umiarkowane. Obserwowana wartość *pokój na świecie* w zgodzie z kolejnością zadaną przez RVS zajmuje miejsce siódme i koreluje ujemnie i wyraźnie tylko (-0,243) z wartością 16. czyli według RVS: z *wygodnym życiem* (dostatnim) oraz (-0,197) z wartością 9. czyli według RVS: *przyjemnością*. Uznanie pokoju jako wartości, zdaniem młodzieży, wymaga starań i znacznej aktywności w utrwalaniu pokoju, co stanowi opozycję do spokojnego i wygodnego życia przepełnionego przyjemnościami (Wojciechowska 2018, s. 165–166). Młodzież uznaje, że ciągłe poszukiwania sposobów na przestrzeganie praw człowieka, respektowanie zasady sprawiedliwości i miłości oraz obrona życia ludzkiego – stanowią podstawę budowania pokoju na świecie (Paweł VI 1965, s. 10; Paweł VI 1969a), co wymaga nieustannych starań i wysokiego poziomu aktywności.

Wartość *odpowiedzialny* została przez badanych ulokowana dość wysoko – na czwartej pozycji. Sytuacja jest podobna jak w grupie wartości ostatecznych, przy czym wartość *odpowiedzialny* (w bazowej skali zajmuje pozycję 11.) nie koreluje wyraźnie z żadną wartością wyróżnioną w narzędziu.

Zgromadzone dane jednoznacznie wskazują, że **pleć** badanych uczniów nieznacznie różnicuje odniesienie do wartości *bezpieczeństwo narodowe* i *bezpieczeństwo rodziny*, *ekscytujące życie*, *pokój na świecie*, *prawdziwa przyjaźń*, *szacunek*, *wewnętrzna harmonia*, *wygodne życie* i *zdrowie*. I tak: *bezpieczeństwo rodziny*, *prawdziwa przyjaźń*, *szacunek*, *wewnętrzna harmonia* i *zdrowie* to wartości, względem których badani chłopcy wyrażają nieco mniejsze uznanie niż dziewczęta. Pozostałe wartości cieszą się niewiele niższym uznaniem wśród dziewcząt. W odniesieniu do analizowanej wartości *pokój na świecie* zauważa się nieznaczne wyższe cenie jej przez badane dziewczęta.

Uwagę zwraca także nadawanie większego znaczenia wartości *pokój na świecie* przez starszych uczniów (18 lat i więcej). Ci badani staranniej odnoszą się do skutków utraty pokoju i bezpieczeństwa niż młodszy badani. Różnice te, choć nie są znaczące, wynikają prawdopodobnie z **wieku** respondentów i nieco dojrzalszej oceny rzeczywistości w skali bliskiej i ogólnościowej.

Poczyniona obserwacja dotycząca braku różnic w uznawaniu wartości *pokoju* zasygnalizowana powyżej, pojawia się także w odniesieniu do **miejsca zamieszkania**. Mimo dość wysokiej lokaty omawianej wartości w ogólnym ich porządku, uwagę zwraca nieco wyższe uznanie dla *pokoju* wyrażane przez mieszkańców wsi. Obserwacja ta nieco podważa dotychczasowe opinie o mieszkańcach miast jako posiadających szerokie horyzonty oceny globalnych procesów i zjawisk. Kwestie te w równym, a nawet wyższym stopniu rozważają młodzi mieszkańcy wsi.

W odniesieniu do zmiennej **typ szkoły** wyróżniają się uczniowie ZSZ. Odciągają oni w uznawaniu większości analizowanych wartości. W porównaniu uczniami reprezentującymi pozostałe typy szkół, słabiej koncentrują się na bliższych strukturach (*bezpieczeństwo rodziny*), a bardziej na szerokich kontekstach, w tym na wartościach *bezpieczeństwo narodowe, pokój na świecie*). Wynik ten jest zaskakujący i z pewnością skłania to do refleksji. Uczniowie ZSZ z racji określonej oferty edukacyjnej zwykle koncentrują się bardziej na zdobywaniu kwalifikacji zawodowych niż kształceniu ogólnym. Tym samym mniej niż w pozostałych typach szkół jest tu okazji do pomnażania wiedzy ogólnej rozwijającej intelekt młodych ludzi. Nie osłabia to jednak dość starannego rozumienia przez młodzież ZSZ dobrych, sprzyjających warunków dla satysfakcjonującego funkcjonowania jednostek i grup społecznych, w tym realizację bliższych i dalszych celów i aspiracji. Należy podkreślić fakt, że mimo nieco niższego cenięcia *mądrości* przez uczniów ZSZ, odnoszą się oni w gruncie rzeczy do tej wartości z uznaniem, cenią *mądrość* jako pożądaną podstawę umożliwiającą dobre, niekolizyjne funkcjonowanie we współczesnych warunkach.

Uzyskane wyniki dowodzą, że wysoka pewność dotycząca własnych ocen (WPW) przekłada się na wyższe cenie wartości: *zbawienie, dojrzała miłość, prawdziwa przyjaźń, pokój na świecie, poczucie dokonania czegoś, szacunek*. Zatem uczniowie, którzy pewni są swoich ocen, wyrażają je w zdecydowany sposób tylko w odniesieniu do nielicznych wartości, w tym do *pokoju na świecie*. Są zatem bardziej zdecydowani i ceniący *pokój* niż badani o mniejszym natężeniu pewności sądów. Jednak ogólnie należy stwierdzić, że różnice w ocenie poszczególnych wartości ostatecznych w badanych grupach uczniów nie są znaczące.

W odniesieniu do wartości instrumentalnych, profil różnicowania uznawania wartości jest niemal identyczny w grupie chłopców i grupie dziewcząt. Co prawda mężczyźni wyrażają nieco wyższe uznanie wobec wartości: *logiczny, o szerokich horyzontach, odważny, opanowany, sprawny*, z kolei badane kobiety wyższym uznaniem obdarzyły wartości *kochający, lojalny i uczciwy*. Ogólnie jednak należy zauważyć, że **pleć** badanych uczniów nie różnicuje

znacząco cenienia większości wartości. W ocenie wartości *odpowiedzialny* nieco jednak wyróżniają się dziewczęta, które nieznacznie wyżej cenią *rzetelność* i *niezawodność*.

Nie zauważa się także zróżnicowania uznania dla wartości instrumentalnych z uwagi na *wiek* uczniów. Wprawdzie młodsi uczniowie nieco niżej cenią wartości: *intelektualista*, *kochający*, *kulturalny*, *o szerokich horyzontach*, *odpowiedzialny* i *uczciwy*, za to wyższym uznaniem darzą wartości *logiczny* i *uczynny* niż ich starsi wiekiem koledzy. Podkreślić należy wzrost uznania dla *odpowiedzialności* związanej z wiekiem. Starsi z uwagi na bogatsze doświadczenia, związane z przejmowaniem na siebie odpowiedzialności za decyzje i działania, staranniej i dojrzalej oceniają korzyści/walory wynikające z realizacji tej wartości, w tym realizacji innych celów osobistych i zawodowych. Jednak różnic tych nie można uznać za znaczące.

W kwestii *miejsca zamieszkania*, podobnie jak w przypadku uprzednich zmiennych, nie zaznacza się zróżnicowanie uznawania analizowanych wartości instrumentalnych. Dotyczy to również wartości *odpowiedzialny*. Nieco zastawia niższe uznanie dla wartości *obdarzony wyobraźnią* i *o szerokich horyzontach* wśród młodzieży mieszkającej na wsi, jednak wartości wskaźników są zbliżone. Młodzi ludzie funkcjonują aktualnie w podobnych warunkach społecznych i kulturowych. Mają dostęp do tych samych źródeł wiedzy, korzystają z identycznych komunikatorów, ujednoliceniu uległy zachowania w wielu obszarach. Znajdujemy tego potwierdzenie w odniesieniach badanych uczniów do wartości instrumentalnych, w tym też do wartości *odpowiedzialny*.

Uzupełnieniem powyższych rozważań jest ocena zróżnicowania wartości instrumentalnych z uwzględnieniem *typu szkoły*. Uwagę zwracają uczniowie zasadniczych szkół zawodowych, którzy nieco odbiegają w uznawaniu poszczególnych wartości od reprezentantów pozostałych typów szkół. Wyższe uznanie wyrażają względem wartości: *posłuszny*, *o szerokich horyzontach*, niższe – wobec *niezależny*, *logiczny*, *kochający*. Jednak w odniesieniu do wartości *odpowiedzialny* najwyższe uznanie wyrażane jest przez licealistów. Jest to w pewnym stopniu potwierdzenie wysokich aspiracji edukacyjnych i zawodowych uczniów liceum i związanej z nimi staranności i dbałości w ich realizacji.

Biorąc pod uwagę odniesienie do badanych wartości ze względu na szacowaną pewność ocen, dostrzega się, że maksymalna pewność sądów z oceną pewności od 50% do 80% wzajemnie się przeplata względem uznania kolejnych wartości. Jednak w odniesieniu do wartości *odpowiedzialny* wyraźnie widać, że umiarkowana pewność oceny własnych sądów zaowocowała wyższym uznaniem dla tej wartości. Im mniejsza pewność własnych sądów (mniejsza ka-

tegoryczność), tym większe uznanie dla *odpowiedzialności*, ale także dla innych wartości, np. *czysty, ambitny, intelektualista, Kochający, logiczny*.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania i dowody na brak zróżnicowania uznawania większości analizowanych wartości ostatecznych i instrumentalnych ze względu na wyróżnione w badaniach zmienne społeczno-kulturowe należy stwierdzić, że badana grupa młodzieży jest grupą jednorodną w odniesieniu do *pokoju na świecie i odpowiedzialności*.

Podsumowanie

Pokój jest czymś naturalnym i koniecznym (Paweł VI 1978, s. 95 i nast.). Stanowi gwarancję bezpieczeństwa. Podstawą pokoju jest ład i porządek w świecie. Głównym celem władz państwowych w tym zakresie jest ochrona praw jednostki oraz dbałość o umożliwienie ludziom swobodnego wypełniania obowiązków w każdej dziedzinie życia. Stosunki międzypaństwowe powinny być budowane na podstawie równości podmiotów państwowych, wzajemnego poszanowania wolności, wolnego przepływu technologii, szanowania praw mniejszości narodowych, uchodźców i emigrantów, a także rozbrojenia oraz pomocy dla państw mniej zamożnych gospodarczo.

Każdy człowiek jest zobowiązany do budowania dobra wspólnego, oparte go na podstawowych wartościach społecznych, takich jak: prawda, sprawiedliwość, miłość wzajemna ludzi, wolność. Podczas współpracy z ludźmi konieczna jest postawa obiektywnej życzliwości dla każdego człowieka i jego poglądów, a także okazywanie gotowości do lojalnej współpracy w dążeniu do osiągnięcia wspólnymi siłami tego, co jest dobre z samej swej natury lub do dobra prowadzi (PT 157).

Na uwagę zasługuje fakt rzetelnego i prawdziwego pojmowania przez młodzież wartości *pokoju na świecie i odpowiedzialności*, które stanowią dla młodzieży ważne źródło zachowań (podejmowanie pracy wolontaryjnej, dbałość o wartości ekologiczne, udzielania wsparcia osobom chorym, osobom z niepełnosprawnościami, seniorom). Istotną kwestią jest także duża zgodność opinii na temat analizowanych wartości, badana grupa jest grupą jednorodną. Podkreślić należy, że zgodnie z koncepcją Rokeacha, opisane wartości mieszczą się w obrębie wartości centralnych, a zatem przekonania na nich oparte oraz częstość powiązanych z nimi zachowań młodzieży nie będą spadać. Dzięki odwadze i pewności siebie młodzi będą stawiać czoło pojawiającym się zagrożeniom oraz przyczyniać się do budowania pokoju na świecie. Należy przyjąć,

że będzie miało to wyraz w dalekosiężnych działaniach młodzieży nad umacnianiem własnej sfery duchowej oraz adekwatnym do warunków funkcjonowania w sferze gospodarczej, politycznej, społecznej i kulturowej, zarówno w skali krajowej, jak też ogólnoświatowej. Poczynione wyżej rozważania otwierają szerokie pole do refleksji, także nad doborem właściwych pedagogicznych oddziaływań w celu ugruntowania wartości pokoju w umysłach młodzieży, do czego zachęcają autorzy niniejszego opracowania wszystkich zainteresowanych problematyką wartości.

BIBLIOGRAFIA

- Borowicz R. (1991), *Wykształcenie jako wartość*, „Edukacja”, 4.
- Blyznyuk T. (2017), *Generational values of generation Y: survey of Ukrainian senior school pupils and students*, „Economic and Sociology”, vol. 10, issue 3.
- Brzozowski P. (1986), *Polska wersja testu wartości Rokeacha i jej teoretyczne podstawy*, „Przegląd Psychologiczny”, 2.
- Brzozowski P. (1987), *Skala wartości – polska wersja testu M. Rokeacha*, w: R.L. Drwal (red.), *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Burkat J. (2013), *Pacem in terris – magna charta pokoju*, „Symposium”, XVII, nr 1 (24).
- Cileli M., Tezer E. (1998), *Life and value orientations of Turkish University students*, „Adolescence”, vol. 33, issue 129.
- Chernoff R.A., Davison G.C. (1999), *Values and Their Relationship to HIV/AIDS Risk Behavior Among Late – Adolescent and Young Adult College Students*, „Cognitive Therapy and Research”, vol. 23, no. 5.
- Czerepaniak-Walczak M. (2005), *Dysocjacja: w poszukiwaniu nowego dyskursu szkoły i edukacji*, „Forum Oświatowe” 1 (32).
- Franciszek (2014), *Orędzie Braterstwo podstawą i drogą do pokoju* (1.01.2014), Watykan 08.12.2013, <https://papiez.wiara.pl/doc/1811682.Braterstwo-podstawa-i-droga-do-pokoju> (data dostępu: 6.02.2019).
- Franciszek (2017), *Orędzie Budujmy świat wolny od przemocy* (01.01.2017), Watykan 8.12.2016, <https://papiez.wiara.pl/doc/3595971.Budujmy-swiat-wolny-od-przemocy/4> (data dostępu: 6.02.2019).
- Gianelli A., Torielli A. (2006), *Papieża a wojna. Od pierwszego światowego konfliktu do ataku na Irak*, Kraków: Wydawnictwo „M”.
- Gocko J. (2016), *Troska Kościoła o pokój. Perspektywa teologicznomoralna*, „Verbum vitae”, 30.
- Grzebyk P. (2013), *Prawo do pokoju*, „Stosunki Międzynarodowe – International Relations”, 2 (48).

- Ingarden R. (1966), *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jan Paweł II (1987), *Orędzie Rozwój i solidarność: dwie drogi wiodące do pokoju* (1.01.1987), Watykan 8.12.1986, <https://papiez.wiara.pl/doc/378714>. *Rozwój-i-solidarnosc-dwie-drogi-wiodace-do-pokoju-1987/8* (data dostępu: 5.02.2019).
- Jan Paweł II (1994), *Orędzie Rodzina źródłem pokoju dla ludzkości* (01.01.1994), Watykan 8.12.1993, <https://papiez.wiara.pl/doc/378721>. *Rodzina-zrodlem-pokoju-dla-ludzosci-1994/2* (data dostępu: 5.02.2019).
- Jan Paweł II (2002), *Orędzie Nie ma pokoju bez sprawiedliwości, nie ma sprawiedliwości bez przebaczenia* (1.01.2002), Watykan 8.12.2001, <https://papiez.wiara.pl/doc/378729>. *Nie-ma-pokoju-bez-sprawiedliwosci-nie-ma-sprawiedliwosci-bez/4* (data dostępu: 5.02.2019).
- Jan Paweł II (2004), *Orędzie Zawsze aktualne zadanie: Wychowywać do pokoju* (1.01.2004), Watykan 8.12.2003, <https://papiez.wiara.pl/doc/378731>. *Zawsze-aktualne-zadanie-Wychowywac-do-pokoju-2004/2* (data dostępu: 5.02.2019).
- Kaczyński K. (2000), *Pokój – centrum pasterskiego zaangażowania Pawła VI*, „Seminare”, 16.
- Karta Narodów Zjednoczonych* (1945), San Francisco (26.06.1945), https://www.unic.un.org.pl/dokumenty/karta_onz.php#top (data dostępu: 16.05.2020).
- KDK – Sobór Watykański II (1965), *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym Gaudium et spes*, Rzym.
- Kondziela J. (1992), *Pokój w nauce Kościoła*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kłoska G. (1982), *Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Kwieciński Z. (2007), *Między patosem a dekadencją, Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lusawa R. (2010), *Encyklika Pacem in terris – głos Kościoła katolickiego w sprawie pokoju z 11 kwietnia 1963 roku*, „Rocznik Naukowy Wydziału Zarządzania w Ciechanowie”, 1–4/IV.
- Mariański J. (1990), *W poszukiwaniu sensu życia. Szkice socjologiczno-pastoralne*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Mariański J. (2012), *Małżeństwo i rodzina w świadomości młodzieży maturalnej – stabilność i zmiana*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Misztal M. (1980), *Problematyka wartości w socjologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- MM – Jan XXIII (1961), *Encyklika Mater et magistra*, Rzym.
- Murphy E.F., Woodhull M.D., Post B., Murphy-Post C., Teeple W., Anderson K. (2006), *9/11 Impact on Teenage Values*, „Journal of Business Ethics”, no. 69.
- Nowak S. (2011), *System wartości społeczeństwa polskiego*, „Studia Socjologiczne”, 1 (200).

- Oleś P. (1989), *Wartościowanie a osobowość – psychologiczne badania empiryczne*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Ossowski S. (1967), *Konflikty niewspółmiernych skal wartości*, w: S. Ossowski (red.), *Z zagadnień psychologii społecznej. Dzieła*, t. 3, Warszawa: PWN.
- Paweł VI (1965), Encyklika *Mense maio*, Rzym.
- Paweł VI (1968), Orędzie *O uroczystym obchodzeniu „Dnia Pokoju”* (1.01.1968), Watykan 8.12.1967, w: Paweł VI, Jan Paweł II (1985), *Orędzia papieskie na Światowy Dzień Pokoju*, oprac. K. Cywińska, T. Konopka, M. Radwan, Rzym: Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej.
- Paweł VI (1969a), Adhortacja apostolska *Recurrens mensis october*, Rzym.
- Paweł VI (1969b), Orędzie *Rozwój praw człowieka – drogą do pokoju* (1.01.1969), Watykan 8.12.1968, w: Paweł VI, Jan Paweł II (1985), *Orędzia papieskie na Światowy Dzień Pokoju*, oprac. K. Cywińska, T. Konopka, M. Radwan, Rzym: Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej.
- Paweł VI (1970), Orędzie *Samowychowanie do pokoju poprzez pojednanie* (1.01.1970), Watykan 30.11.1969, w: Paweł VI, Jan Paweł II (1985), *Orędzia papieskie na Światowy Dzień Pokoju*, oprac. K. Cywińska, T. Konopka, M. Radwan, Rzym: Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej.
- Paweł VI (1971), Orędzie *Każdy człowiek jest moim bratem* (1.01.1971), Watykan 14.11.1970, w: Paweł VI, Jan Paweł II (1985), *Orędzia papieskie na Światowy Dzień Pokoju*, oprac. K. Cywińska, T. Konopka, M. Radwan, Rzym: Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej.
- Paweł VI (1972), Orędzie *Jeśli pragniesz pokoju, pracuj na rzecz sprawiedliwości* (1.01.1972), Watykan 8.12.1971, w: Paweł VI, Jan Paweł II (1985), *Orędzia papieskie na Światowy Dzień Pokoju*, oprac. K. Cywińska, T. Konopka, M. Radwan, Rzym: Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej.
- Paweł VI (1973), Orędzie *Pokój jest możliwy* (1.01.1973), Watykan 8.12.1972, w: Paweł VI, Jan Paweł II (1985), w: Paweł VI, Jan Paweł II (1985), *Orędzia papieskie na Światowy Dzień Pokoju*, oprac. K. Cywińska, T. Konopka, M. Radwan, Rzym: Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej.
- Paweł VI (1974a), Adhortacja apostolska *Nobis in animo*, w: Paweł VI, Jan Paweł II (1985), *Orędzia papieskie na Światowy Dzień Pokoju*, oprac. K. Cywińska, T. Konopka, M. Radwan, Rzym: Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej.
- Paweł VI (1974b), Orędzie *Pokój zależy również od ciebie* (1.01.1974), Watykan 8.12.1973, w: Paweł VI, Jan Paweł II (1985), w: Paweł VI, Jan Paweł II (1985), *Orędzia papieskie na Światowy Dzień Pokoju*, oprac. K. Cywińska, T. Konopka, M. Radwan, Rzym: Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej.
- Paweł VI (1975), Orędzie *Pojednanie – drogą do pokoju* (1.01.1975), Watykan 8.12.1974, w: Paweł VI, Jan Paweł II (1985), *Orędzia papieskie na Światowy Dzień Pokoju*, oprac. K. Cywińska, T. Konopka, M. Radwan, Rzym: Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej.

- Paweł VI (1976), *Orędzie Prawdziwy oręż pokoju* (1.01.1976), Watykan 18.10.1975, w: Paweł VI, Jan Paweł II (1985), *Orędzia papieskie na Światowy Dzień Pokoju*, oprac. K. Cywińska, T. Konopka, M. Radwan, Rzym: Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej.
- Paweł VI (1977), *Orędzie Jeśli chcesz pokoju, broń życia* (1.01.1977), Watykan 8.12.1976, w: Paweł VI, Jan Paweł II (1985), *Orędzia papieskie na Światowy Dzień Pokoju*, oprac. K. Cywińska, T. Konopka, M. Radwan, Rzym: Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej.
- Paweł VI (1978), *Orędzie Odrzucamy przemoc, popieramy pokój* (1.01.1978), Watykan 8.12.1977, w: Paweł VI, Jan Paweł II (1985), *Orędzia papieskie na Światowy Dzień Pokoju*, oprac. K. Cywińska, T. Konopka, M. Radwan, Rzym: Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej.
- Pieter J. (1973), *Oceny i wartości*, Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych, strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Piwowski W. (1986), *Pokój jako podstawowa wartość w społecznym nauczaniu Kościoła*, „Collectanea Theologica”, 56 (3).
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- PT – Jan XXIII (1963), *Encyklika Pacem in terris*, Rzym.
- Rokeach M. (1968), *Beliefs, Attitudes and Values. A Theory of Organization and Change*, San Francisco: Jossey – Bass.
- Rokeach M. (1973), *The Nature of Human Values*, The Free Press. A division of Macmillan San Francisco: Jossey – Bass.
- Stróżewski W. (2014), *Osoba i wartości*, „Zeszyty Naukowe Centrum Badań im. Edyty Stein – Wobec Samotności”, 12.
- Sztompka P. (1999), *Stawanie się społeczeństwa: pomiędzy strukturą a zmianą*, w: J. Kurczewska (red.), *Zmiana społeczna. Teorie i doświadczenia polskie*, (s. 39–54), Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Szymański J.M. (1998), *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Szymański M. (2001), *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków: Wydawnictwo AP.
- Trzecia generacja praw człowieka, <http://www.unic.un.org.pl/prawa-czlowieka/trzecia-generacja-praw-czlowieka/3205> (data dostępu: 16.05.2020).
- Wojciechowska M. (2008), *Wartości młodszego i starszego pokolenia Polaków w okresie transformacji ustrojowej*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego.
- Wojciechowska M. (2018), *Wartości młodzieży i jej rodziców. W kregu refleksji nad edukacją*, Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Wojnar I. (1990), *Zmienność trwałych wartości*, w: B. Suchodolski (red.), *Trwałe wartości i zmienny świat*, Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.

STRESZCZENIE

Zagadnienie pokoju warto rozpatrywać w kontekście tworzenia porządku światowego. Jest ono rezultatem poszanowania porządku naturalnego. W tym kontekście należy zwrócić uwagę na właściwe stosunki między obywatelami a władzą oraz na stosunki między państwami. Pokój pozostaje w ścisłej korelacji z poszanowaniem godności człowieka jako osoby ludzkiej, równości wszystkich ludzi oraz państw. W tej perspektywie ochrona praw człowieka oraz dbałość o umożliwienie swobodnego wypełniania obowiązków obywateli jest głównym celem władz państwowych. W celu utrzymania pokoju codzienność współczesnego człowieka powinna być kształtowana na prawdzie, sprawiedliwości, miłości i wolności, których najpełniejszy wymiar ukazuje doktryna chrześcijańska.

W prezentowanych badaniach określono system wartości młodzieży szkół średnich z regionu świętokrzyskiego z wykorzystaniem Skali Wartości (RVS) Milтона Rokeacha. Szczególną uwagę zwrócono na wartość *pokój na świecie* wpisaną w grupę wartości ostatecznych oraz, dla uzupełnienia, na wartość *odpowiedzialny* reprezentującą grupę wartości instrumentalne. Dane wskazują, że *pokój na świecie* zajmuje dość wysokie dziewiąte miejsce w hierarchii wartości młodzieży, z kolei wartość *odpowiedzialny* ułożona jest na wysokiej czwartej pozycji skali. Biorąc pod uwagę uzyskane rezultaty, można stwierdzić, że analizowane wartości mieszczą się w grupie wartości centralnych, tj. trwałych i niepoddających się zmianom. Należy zatem założyć, że wraz z uznawaniem dla wskazanych wartości będzie dbałość młodzieży o szeroko pojęte budowanie pokoju. Badana młodzież jest grupą jednorodną, nie stwierdza się zróżnicowania ze względu na charakterystyki społeczne.

SŁOWA KLUCZOWE: wartości, system wartości, pokój na świecie, młodzież

SUMMARY

The notion of peace is worth considering in the context of creating world order. It is the result of respecting the natural order. In this regard, attention should be given to proper citizen-authority relations as well as to the relationships between states. Peace remains in close correlation with respecting human dignity as attributable to human beings, and also with equality of all people and states. From this perspective, the protection of human rights and ensuring that citizens are able to fulfil their duties freely is the main objective of state authorities. In order to maintain peace, modern people's everyday life should be shaped on the basis of truth, justice, love and freedom, the fullest dimension of which is shown by the Christian doctrine.

The research presented here defines the system of values of young students of secondary schools in the Świętokrzyskie region, using the Milton Rokeach's Value Survey (RVS). Particular attention was paid to the value of *world at peace*, included

in the group of terminal values, and, for the sake of completeness, to the value of *responsible*, which represents the instrumental values. Data indicate that the *world at peace* occupies a fairly high ninth place in the youth's hierarchy of values, while the value *responsible* is placed on a high fourth position on the scale. Given the results obtained, it can be concluded that the analysed values belong to the group of central values, i.e. permanent and not yielding to changes. It should therefore be assumed that the recognition of these values will be reflected in the commitment of young people to broadly-defined building of peace. The young people examined constitute a homogeneous group, i.e. there is no differentiation between them in terms of social characteristics.

KEYWORDS: values, system of values, world at peace, youth

MARIOLA WOJCIECHOWSKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

DARIUSZ ADAMCZYK – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 13.02.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 16.02.2020; 26.03.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.06.2020

Znaczenie rodziny w procesie wychowawczym dzieci i młodzieży

The importance of family in the educational process of children and young people

DOI 10.25951/4152

Wprowadzenie

Każda jednostka ludzka w różnych obszarach swojego życia poddawana jest różnorodnym oddziaływaniom wychowawczym. Oddziaływania te funkcjonują w środowiskach lokalnych, rodzinnych, zakładach pracy, szkolnych, ośrodkach pozaszkolnych, Kościołach i innych. Na wychowanie, tak jak na każdą inną działalność ludzką, powinny składać się: cel, zadania, plan oddziaływań rodzicielskich, zasady funkcjonowania rodziny, a także metody i środki podejmowanych działań wychowawczych. Oddziaływanie wychowawcze rodziny uzależnione jest od paradygmatów tkwiących wewnątrz tej wspólnoty oraz od uwarunkowań globalnych umiejscowionych w środowisku lokalnym i makrospołecznym (Cudak 1999).

Do pierwszej kategorii elementów wychowawczych zaliczamy kulturę pedagogiczną rodziców, świadomość wychowawczą, postawy rodzicielskie, wartości uznawane i przyjmowane przez rodziców, atmosferę domową, tradycje, obyczaje i wzory zachowań utrwalone w środowisku rodzinnym. Natomiast do drugiej kategorii, która funkcjonuje w zewnątrzrodzinnych czynnikach życia społecznego, należą: system społeczno-polityczny, uwarunkowania gospodarcze, techniczne, kulturowe, oświatowe, normy społeczne, system aksjologiczny, polityka pro-rodzinna oraz opiekuńcza państwa.

Należy przyjąć tezę, że w większym bądź mniejszym stopniu istnieje wpływ funkcjonujących współczesnych czynników globalnych na wychowawcze cele, przyjmowane zadania i oddziaływania wychowawcze

rodziny na młode pokolenie. Niezależnie od uwarunkowań globalnych powodujących zmiany w życiu kulturowym, podejmowanych działań opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych rodziny, stanowi ona jednak pewną wewnętrzną, intymną strukturę, swoiste więzi osobowe i kulturowe, które utrudniają przenikanie do wspólnoty rodzinnej zewnętrzne, często zaburzające elementy społecznego funkcjonowania życia globalnego i lokalnego. Proces wychowawczy jednostki ludzkiej rozpoczyna się zawsze w środowisku rodzinnym, niezależnie od istniejącej w niej struktury.

Wychowanie w rodzinie, jak słusznie napisał Stanisław Kawula, „może mieć charakter celowy, planowy i świadomy ze strony rodziców (refleksyjny), podobnie jak w instytucjach wychowania bezpośredniego (np. w szkole) oraz może odbywać się w sposób przygodny i samorzutny (bezrefleksyjny)” (Kawula, Brągiel, Janke 2007, s. 95). W procesie oddziaływań rodzicielskich zdarzają się nieuświadomione, okolicznościowe i sytuacyjne działania wychowawcze, które mogą ograniczać ich efektywność. Dlatego też rodzice, aby unikać bezrefleksyjnych i przypadkowych czynności wychowawczych, powinni dążyć do ustawicznego podnoszenia kultury pedagogicznej w celu pozyskiwania wiedzy dotyczącej wychowania i rozwoju dziecka, jego potrzeb biosocjopsychicznych, nabywać umiejętności stosowania metod wychowawczych, w tym i tworzenia z pełną świadomością istotnych sytuacji rozwojowych i opiekuńczo-społecznych. Rodzina stanie się prawidłowo funkcjonującym środowiskiem wychowawczym, jeśli rodzice w swych oddziaływaniach świadomie będą wychowywać dzieci i dostrzegać ich potrzeby, a także uczyć je społecznie akceptowanych i dających osobistą satysfakcję ze sposobów zaspokajania własnych potrzeb. Zgodnie z wyrażanymi treściami pedagogiki rodziny i pedagogiki humanistycznej wychowanie jest traktowane jako zamierzone, świadome i odpowiedzialne oddziaływanie, opiera się na zaufaniu, jest twórczym samourzeczywistnieniem się człowieka (Wilk 2007).

Pojęcie wychowania

Szczególna wartość sytuacji wychowawczych w rodzinie wynika z faktu pokrewieństwa między rodzicami i dzieckiem oraz bliskości i ciągłości oddziaływań rodzicielskich. Pokrewieństwo w środowisku rodzinnym oznacza biologiczne uwarunkowania i odpowiedzialność rodziców za życie i losy edukacyjno-wychowawcze dzieci. Bliskość oddziaływań rodzicielskich dotyczy w procesie wychowawczym wielostronnych obszarów uczuciowych, przejawianych

w środowisku rodzinnym. Ciągłość funkcjonowania wychowawczego mieści się w społecznych i podmiotowych sferach życia rodzinnego.

W szerokim ujęciu wychowanie w rodzinie opisał Wincenty Okoń. Według niego

składają się nań czynności opiekuńczo-pielęgnacyjne rodziców wobec dzieci (zapewnianie bezpieczeństwa, wyżywienia, ubrania, dachu nad głową) oraz czynności wychowawcze z zakresu wychowania fizyczno-zdrowotnego, umysłowego, moralno-społecznego, religijnego i estetycznego, jak również aktywność i działalność dzieci, najpierw głównie w postaci zabaw, stopniowo obejmująca wykonywanie różnorodnych zadań. Ważną rolę w wychowaniu rodzinnym odgrywają takie czynniki jak: postawy i zachowania rodziców, atmosfera emocjonalna i kulturowa życia rodzinnego, udział dzieci i młodzieży w wykonywaniu prac na rzecz domu, współpraca rodziny ze szkołą (Okoń 2007, s. 450).

Autor wymieniając wielostronne elementy składające na wychowanie w rodzinie, zwrócił uwagę na funkcje rodzicielskie (szczególnie materialną), realizowane przez wspólnotę rodzinną, różne rodzaje wychowania, przyjmowane postawy rodzicielskie, kulturę życia członków rodziny oraz współdziałanie rodziców ze szkołą, w której uczą się ich dzieci.

Na sferę emocjonalną podejmowaną przez rodziców w wychowaniu zwróciła uwagę Józefa Brągiel (Janke 2008). Wychowanie w rodzinie rozumie ona jako proces kształtowania przez rodziców osobowości dzieci poprzez oddziaływanie względnie stale się powtarzające oraz sporadyczne o dużym ładunku emocjonalnym, prowadzące do takich zmian osobowości, które regulują jego system stosunku z otaczającą rzeczywistością społeczną.

Końcowy efekt oddziaływań wychowawczych rodziców stanowią ukształtowane cechy osobowości dziecka. Stąd też czynności rodzicielskie w wychowaniu rodzinnym powinny być celowe i uświadomione, by rezultat tych oddziaływań był zgodny z zamierzonym celem zaplanowanym przez rodziców.

Na inne treści wychowania w rodzinie niezmiernie istotne z punktu widzenia pedagogiki rodziny zwróciła uwagę Teresa Kukołowicz. Jej zdaniem istotą tego środowiska wychowawczego jest podmiotowość życia rodzinnego, która wynika z celu rodziny, jakim jest pomyślność każdego z jej członków, jak również ze sposobu, w jaki rodzina żyje, kontaktuje się i realizuje swoje cele wychowawcze w stosunku do dzieci. Tylko ona dostarcza zasadniczych treści doświadczeń, koniecznych dla rozwoju i kształtowania odpowiednich dyspozycji dziecka.

Analiza treści ujętych w określeniach wychowania w rodzinie zaprezentowanych przez S. Kawulę, J. Brągiel, W. Okonia i T. Kukołowicz oraz przez innych

familiologów (Janke 2008; Cudak 2010; Cudak 2014; Danielewicz 2010; Frączek, Lulek 2010 i in.) wskazuje, że podstawowe elementy realizowanego procesu wychowawczego we wspólnocie rodzinnej nie wykluczają się nawzajem. Poprzez wzajemne dopełnianie, wzbogacają wielostronnie znaczenie wychowania w rodzinie. Łączony zestaw różnych składników procesu wychowawczego w środowisku rodzinnym tworzy pełną i spójną całość tego wieloaspektowego pojęcia, w którym zawierają się komponenty intelektualne (wiedza rodziców o rodzajach, metodach i środkach wychowawczych), uczuciowe (emocjonalny i życzliwy stosunek rodziców do dziecka, wzajemne zaufanie i korzystna atmosfera domowa) oraz działaniowe, realizowane w postaci umiejętności oddziaływań, tworzenia pozytywnych sytuacji opiekuńczo-wychowawczych, współdziałanie rodziców ze szkołą w osiągnięciu celów wychowawczych przez ich dzieci.

Interesujące charakterystyczne cechy konstytutywne procesu wychowania w rodzinie wymienił Mikołaj Winiarski (2017). Należą do nich:

- Podstawowe podmioty stanowiące rodzinę. Są to rodzice, dzieci, dziadkowie i inni krewni. W roli wychowawców występują rodzice, dziadkowie i starsze rodzeństwo, natomiast w roli wychowanków – dzieci.
- Cele wychowania w rodzinie. Odnoszą się głównie do działań rodziców podejmowanych w stosunku do dzieci. Formułuje się takie cele wychowawcze, jak: kształtowanie osobowości, wieloaspektowy rozwój dzieci (fizyczny, psychiczny, społeczny, moralny, estetyczny).
- Charakter działalności pedagogicznej w wychowaniu rodzinnym. Ma ona najczęściej postać dwutorowego oddziaływania. Pierwszy dotyczący planowych, celowych i zamierzonych czynności wychowawczych. Drugi natomiast jest działaniem okazjonalnym, spontanicznym i w niewielkim stopniu uświadomionym.
- Ramy pedagogicznej działalności wychowawczej w rodzinie. Obejmują one edukację, socjalizację, profilaktykę, resocjalizację, opiekę pedagogiczną, enkulturację oraz różne dziedziny wychowania (intelektualne, zdrowotne, moralno-społeczne, estetyczne, religijne).
- Współdziałanie rodziców w wychowaniu dzieci z placówkami szkolnymi i nieszkolnymi funkcjonującymi w środowisku lokalnym.
- Uwarunkowania emocjonalne tkwiące w środowisku rodzinnym w postaci postaw rodzicielskich, atmosfery życia domowego, kultury życia rodzinnego, wzajemnym szacunku i poszanowaniu dzieci przez rodziców.

Obok celów formułowanych przez rodziców w procesie oddziaływań wychowawczych w odniesieniu do dzieci istotne są także pewne zasady, które w codziennym postępowaniu realizowane będą w środowisku rodzinnym. Szczegółowe zasady wychowania w rodzinie, które w praktycznych działaniach opiekuńczo-

-wychowawczych powinni brać pod uwagę rodzice, wymienił w swym opracowaniu familiologicznym ks. Józef Wilk (2002). Przedstawił on następujące zasady postępowania wychowawczego rodziców w stosunku do dzieci:

- Zasada bezpośrednich relacji rodziców z dziećmi. Sama obecność rodziców, życzliwe interakcje i dialog w środowisku rodzinnym stanowią ważny element wychowawczy.
- Zasada uczestnictwa obojga rodziców. Obydwoje rodziców – matka i ojciec – wnoszą wartość wychowania dla swojego dziecka.
- Zasada miłości wychowawczej. Miłość, życzliwość, szacunek i poszanowanie godności dziecka stanowią czynniki emocjonalne w codziennych oddziaływaniach rodzicielskich.
- Zasada stałości i konsekwencji. Racjonalne stawianie wymagań przez rodziców w realizacji zadań wychowawczych jest podstawą do kształtowania u dzieci postaw, cech charakteru, norm zachowań.
- Zasada jednolitości w wychowaniu rodziców. Wszelkie rozbieżności wychowawcze ojca i matki muszą być eliminowane. Jednomyślność w oddziaływaniach rodzicielskich w stosowaniu nagród, kar i innych sytuacji w realizacji zadań wychowawczych powinna być koniecznością.
- Zasada umiaru. Należy eliminować w wychowaniu rodzinnym nadmierne rygoryzm i zbyt duży liberalizm w postępowaniu z dziećmi.
- Zasada indywidualizacji dotyczy traktowania i podejścia indywidualnego do dziecka w procesie oddziaływań wychowawczych, ponieważ każda jednostka ludzka ma inne cechy osobowości, wrażliwości, aspiracje, motywy postępowania i możliwości rozwojowe.
- Zasada wszechstronności. Rodzice muszą uwzględniać w wychowaniu różne sfery osobowości, różne rodzaje wychowania, a także rozwijać różne umiejętności życiowe i edukacyjne.
- Zasada aktywności. Aktywność dziecka w procesie wychowania stanowi ważny element w jego rozwoju. Dlatego rodzice powinni w swych działaniach wychowawczych rozwijać aktywność dziecka w organizowanych zabawach, grach, zajęciach edukacyjnych, domowych itp.
- Zasada samowychowania. Rodzice w miarę rozwoju dziecka muszą pozwolić na samodzielne realizowanie podejmowanych przez nie zadań. Aktywność samowychowawcza stanowi ważny element w kształtowaniu odpowiedzialności za własne czyny i racjonalne kierowanie swoim postępowaniem oraz rozwojem edukacyjnym.

Wymienione kategorie zasad wychowania w rodzinie, choć stanowią teoretyczne ujęcie, w rzeczywistości tworzą spójny system, który powinien być wykorzystywany przez rodziców w realizacji podejmowanych działań pedago-

gicznych w stosunku do dzieci. Pominięcie jednego z elementów (zasad) tego systemu, oddziaływanie wychowawcze rodziny byłoby niepełne, ograniczone w pewnych funkcjach rodzicielskich. Poznanie przez rodziców zasad postępowania w wychowaniu rodzinnym z pewnością wzbudzi ich refleksje i uświadomi konieczność doskonalenia wiedzy i umiejętności pedagogicznych w realizacji kultury wychowawczej w środowisku wspólnoty rodzinnej.

Oddziaływania wychowawcze rodziny realizowane w stosunku do dzieci

Proces wychowawczy w rodzinie powinien rozpocząć się już od urodzenia dziecka, a nawet jeszcze wcześniej, bo już w okresie prenatalnym. W latach siedemdziesiątych XX w. wyodrębniono nową dyscyplinę z obszaru nauk psychologicznych – psychologię prenatalną. W pedagogice zagadnienia rozwoju i wychowania w okresie prenatalnym rozwinęła Dorota Kornas-Biela (2009).

Zarówno pedagogika, jak i psychologia prenatalna zwracają uwagę na konieczność wyodrębnienia wstępnej fazy rozwoju jednostki ludzkiej. W tej fazie życia, jeszcze przed urodzeniem dziecka, oprócz sfery biologicznej, która jest niezmiernie ważna, należy także zwrócić uwagę na oddziaływania wychowawcze. Zarówno ojciec, jak i matka powinni być świadomi, że okres życia nienarodzonego jeszcze dziecka powoduje w ich funkcjonowaniu kreowanie nowych zadań i działań wychowawczych. To istotne zagadnienie poruszyła Teresa Kukołowicz stwierdzając, że „ważnym zabiegiem wychowawczym w tym okresie jest głaskanie dziecka i chronienie go przed hałasem. Dziecko w okresie prenatalnym rejestruje dochodzące do niego melodie. W związku z tym mówi się, że prenatalna muzykoterapia korzystnie wpływa na dziecko w pierwszym okresie jego życia” (Kukołowicz 2004, s. 47). Małżonkowie, którzy rozumieją możliwości optymalizacji rozwoju i wychowania dziecka, już w okresie prenatalnym mówią do niego, rozmawiają z nim, tworzą serdeczną, miłą i spokojną atmosferę domową.

Istotne zadania wychowawcze realizowane przez przyszłą matkę i ojca dostrzegła także psycholog Hanna Olechnowicz (1999). Jej zdaniem w okresie prenatalnym ważną funkcję spełniają doznania w postaci dotyku wargami, palcami, muzyki i mowy – powinny one być kojarzone z pozytywnym nastawieniem kobiety będącej w ciąży i jej małżonka (partnera). Okres prenatalny powinien być również odpowiednim czasem do kształtowania postaw rodzicielskich i pogłębiania więzi partnerów oraz dialogu małżeńskiego, który skłaniać będzie

do tworzenia warunków zdrowotnych, w tym i działań wychowawczych, dotyczących dziecka po jego urodzeniu.

Znaczenie rodziny w wychowaniu dziecka jest szczególnie istotne w pierwszych okresach jego życia. Wynika to z faktu, że rodzice stanowią dla dziecka pierwsze i jedyne środowisko społeczne, opiekuńcze i wychowawcze.

Rodzice pierwsi pokazują dziecku świat. Są jego pierwszymi nauczycielami. Niemowlę wnikliwie ich obserwuje. Dostrzega ich nawyki, zarówno wybuchy gniewu, jak i sposób okazywania radości. Podpatruje, jak się śmieją i płaczą, dyskutują i milczą... Doskonale potrafi ono wyczuć nastrój matki czy ojca. Wszystkie małe dzieci już od wczesnego okresu życia pragną naśladować swoich rodziców. Ponieważ są w nich „zakochane” przyjmują bezkrytyczne wszystkie ich dobre i złe cechy. To właśnie od rodziców zależy, jaki zobaczą świat (Cudak 1999, s. 77).

W rodzinie, szczególnie między matką i nowo narodzonym dzieckiem, tworzy się więź emocjonalna. Więzy ta umożliwia optymalizację rozwoju psychicznego dziecka. Oddziaływania wychowawcze w rodzinie w pierwszych okresach życia dziecka przebiegają często w sposób żywiołowy, spontaniczny, intuicyjny. Mimo tych mało uświadomionych czynności rodzicielskich, są one korzystne dla jego rozwoju opiekuńczo-wychowawczego dlatego, że wynikają z naturalnych, macierzyńskich potrzeb. Miłość i ciągły dialog z dzieckiem jest istotnym komponentem, który wzmacnia i uaktywnia działania macierzyńskie skierowane na wychowanie dziecka. Rodzina jako pierwotne środowisko społeczne ma znaczący wpływ na proces wychowania dziecka. Słusznie stwierdziła Paulina Forma (2012, s. 67), że „wszystko to, czego nauczy się dziecko w najmłodszym wieku, jest dziełem jego matki, ojca i najbliższych członków rodziny”. Troskliwa i głęboka miłość matki do dziecka świadczona w codziennych interakcjach opiekuńczo-wychowawczych kształtuje w dziecku przekonanie, że jest kochane, akceptowane i przynależy do wspólnoty rodzinnej.

Wypełnianie obowiązków rodzicielskich, w tym i opiekuńczo-wychowawczych, należy we współczesnej rodzinie zarówno do matki, jak i do ojca. Pozytywne relacje emocjonalne między ojcem i dzieckiem już w pierwszych okresach rozwojowych są niezbędne w procesie oddziaływań wychowawczych. Aby ten proces mógł przebiegać w sposób ubogacony, potrzebna jest codzienna, aktywna obecność ojca w rodzinie, przejawiająca się w pielęgnacji, opiece i wychowaniu dziecka. Słuszny pogląd wyraziła Maria Wanda Poznańska (2004), że nie wystarcza sama obecność ojca w rodzinie, lecz w wychowaniu dziecka potrzebna jest jego miłość jako warunek konieczny do tego, aby aktywizować proces rozwoju emocjonalnego i społecznego dojrzewania. Rola ojca w wycho-

waniu dziecka jest również potrzebna w celu dostarczania bodźców i wzorów zachowań, których ono nie otrzyma od matki.

Rodzice wypełniając odpowiedzialne zadania wychowawcze oddziałują na swoje dziecko poprzez codzienne sprawowane czynności opiekuńcze, zachowania przypadkowe i zwykły tok interakcji emocjonalnych, a także w drodze celowych i przemyślanych działań pedagogicznych. Nie ma właściwego i efektywnego wychowania dziecka w środowisku rodzinnym bez więzi uczuciowej, okazywanej miłości, szacunku, zrozumienia i zaufania, a także bez celowych i świadomych zachowań rodzicielskich. Dlatego też S. Kawula (2007) stwierdził, że wychowywać w rodzinie to znaczy rozumnie wprowadzać dziecko w otaczający je świat, rozwijać jego cechy osobowości, zaspokajać potrzeby biologiczne, psychiczne, społeczne, nadawać kierunek jego życiowej aktywności oraz selekcjonować zewnętrzne bodźce wpływające na dziecko.

Rodzice w przyjętym przez siebie systemie wychowawczym w stosunku do dziecka realizują najczęściej wychowanie przez przykład. Ten sposób wychowania ma szczególne znaczenie dla dzieci w wieku przedszkolnym. Są one w tym wieku dobrymi obserwatorami i odczuwają potrzebę naśladowania znaczących dla nich osób, czyli ojca i matki. Stąd też w obecności dzieci rodzice muszą szczególnie i wnikliwie kontrolować swoje zachowania, wyrażane poglądy, stany emocjonalne, słownictwo, przejawiane postawy i normy społeczne.

W pierwszych okresach rozwojowych dziecka (faza niemowlęca, poniemowlęca i przedszkolna) ważniejsze niż stosowane metody wychowawcze są relacje emocjonalne oraz okazywana miłość rodzicielska. Oddziaływania wychowawcze rodziców wyrażają się także w postawach rodzicielskich, w postaci akceptacji dziecka, jego poszanowania, przynależności, uznawania praw i podmiotowej pozycji w rodzinie. Małe dziecko, a nawet w wieku szkolnym, w procesie wychowawczym uczy się od rodziców myśleć, wyrażać poglądy, przejmować normy zachowań i system wartości, nabywa wrażliwość na trudne sytuacje rodzinne i pozarodzinne.

Wychowawcze oddziaływanie środowiska rodzinnego na młode pokolenie wymaga od rodziców odpowiedzialności oraz umiejętności pedagogicznych. Świadomość roli wychowawczej rodziców powoduje refleksyjność i celowość w opiece i wychowaniu dzieci w każdej sytuacji rodzinnej. Natomiast w stosunku do dzieci w starszych klasach szkoły podstawowej i ponadpodstawowej, rodzice muszą nie tylko tworzyć wychowawcze sytuacje wewnątrzrodzinne i stosować pedagogiczne metody oddziaływania, lecz także muszą współpracować w procesie wychowania z placówkami szkolnymi i nieszkolnymi oraz eliminować niekorzystne uwarunkowania tkwiące w środowisku lokalnym,

rówieśniczym, które mogą mieć znaczący wpływ na kształtowanie osobowości i systemu aksjologicznego młodzieży.

W wychowaniu dzieci w środowisku wspólnoty rodzinnej znaczącą rolę oprócz miłości rodziców, bliskich więzi emocjonalnych, postaw rodzicielskich, wzajemnych życzliwych interakcji, mają także określone metody wychowawcze. Są one uznawane przez rodziców jako istotny komponent oddziaływań wychowawczych w środowisku rodzinnym.

Racjonalny i z pełną świadomością realizowany system wielostronnych metod wychowawczych w środowisku rodzinnym może optymalizować proces opiekuńczo-wychowawczy i edukacyjny dzieci i młodzieży.

Metodę wychowania dzieci we wspólnocie rodzinnej można zdefiniować jako określony i pedagogicznie przyjęty sposób postępowania rodziców, świadome tworzenie korzystnych warunków i sytuacji wychowawczych, które zmierzają do utrwalenia lub zmiany zachowań dziecka i rozwoju jego pozytywnych cech osobowości. Można powiedzieć, że metoda wychowania jest szczególnym i w dużym stopniu uświadomionym działaniem pedagogicznym rodziców, które według Zofii Frączek (2015) charakteryzuje się następującymi cechami:

- świadomość i celowość oddziaływań wychowawczych,
- powtarzalność oddziaływań rodziców w stosunku do dziecka,
- systematyczność oddziaływań wychowawczych,
- zgodność działań rodziców ze społecznie akceptowanym systemem norm etyczno-moralnych,
- dostosowanie do indywidualnych potrzeb dziecka,
- wspólnotowość przeżyć rodzica i dziecka,
- bezpośredniość lub pośredniość kontaktów rodzica z dzieckiem,
- odwołanie się podczas oddziaływania wychowawczego do wartości związanych z różnymi dziedzinami wychowywania intelektualnego, moralnego, etycznego.

W literaturze pedagogicznej funkcjonują różne klasyfikacje metod wychowania. Spośród wielu z nich na uwagę zasługuje podział metod wychowawczych opracowanych przez Mieczysława Łobockiego (2003). Dzieli on metody wychowania na:

- indywidualne i grupowe,
- bezpośredniego i pośredniego oddziaływania wychowawczego,
- wpływu osobistego, sytuacyjnego i społecznego,
- strukturalne i sytuacyjne.

Na potrzeby niniejszego opracowania sformułowano podział metod wychowawczych funkcjonujących w środowisku rodzinnym z wykorzystaniem klasyfikacji podanej przez M. Łobockiego. Do metod tych należą:

- metody nagradzania przez rodziców,
- metody stosowania kar wychowawczych,
- kontrola wychowawcza realizowana w różnych sytuacjach rodzinnych i pozarodzinnych,
- tworzenie sytuacji wychowawczych,
- osobisty przykład rodziców,
- metoda perswazji i instruowania dziecka przez rodziców,
- dialogu i wymiany poglądów między rodzicami i dzieckiem,
- współdziałania rodziców w procesie oddziaływań wychowawczych ze szkołą i ośrodkami nieszkolnymi.

Rodzice już od najmłodszych okresów rozwojowych dziecka (wiek niemowlęcy, przedszkolny) przez fazę życia szkolnego i dojrzewania powinni stosować z różnym natężeniem odpowiednie do wieku życia i indywidualnych jego cech psychicznych metody wychowawcze. Wykorzystywanie pedagogicznych metod oddziaływania w środowisku rodzinnym i pozarodzinnym stanowi dla rodziców znaczny problem i uciążliwość w relacjach społecznych z dziećmi.

Metody nagradzania i karania są to świadomie podejmowane działania rodzicielskie, których celem jest ograniczenie, zaniechanie bądź wyeliminowanie negatywnych zachowań u dzieci i spowodowanie pozytywnych zmian w zachowaniu oraz ich utrwalenie w dalszym postępowaniu.

Słuszny pogląd wyraziła Bożena Matyjas (2003), że kary i nagrody stanowią istotne metody rodziców w ukierunkowaniu postępowania dziecka, ich skuteczność zależy od jakości atmosfery życia domowego i układu organizacyjnego rodziny, wyrażający się głównie w stosunku rodziców do dziecka. Dzięki nim ujawniamy nasz pozytywny stosunek do postępowania dziecka, wzmacniamy jego pozytywną aktywność. Dobre efekty wychowawcze przynosi stosowanie nagród społecznych, w mniejszym stopniu – nagród rzeczowych.

Rodzice poprzez stosowanie metody nagradzania wyrażają zadowolenie z zachowania dziecka, sprawiając mu pewną satysfakcję i pozytywne przeżycia w celu zachęcenia do powtarzania i utrwalenia akceptowalnych zachowań. Skuteczność stosowania tej metody wychowawczej zależy od umiejętności pedagogicznych rodziców, sytuacji opiekuńczo-wychowawczej w rodzinie, cech osobowych dziecka oraz jego rozwoju biologicznego.

Przyznawana przez rodziców nagroda musi być bodźcem wzmacniającym pozytywne postępowanie, zachęcające dziecko do ponownego i jeszcze korzystniejszego zachowania. Dziecko musi być świadome, zarówno w wieku przedszkolnym, szkolnym, jak i w okresie dojrzewania za jakie sytuacje i zachowania otrzymuje nagrodę. Badania Eulalii Adasiewicz (2015) wskazują,

że najczęściej rodzice przyznają nagrody w postaci: prezentów (upominków), pochwał, słodyczy, pieniędzy, wyrażenia zadowolenia, wycieczek rodzinnych, wspólnych zabaw i gier. Tego typu nagrody, jak wskazuje autorka, realizowane są przez rodziców w stosunku do młodzieży w wieku dorastania, dominują przede wszystkim nagrody materialne. Natomiast jeśli chodzi o dzieci w pierwszych okresach rozwojowych, najczęściej rodzice wyrażają aprobatę ich pozytywnego zachowania w postaci: pochwały ustnej, okazania zadowolenia, pocałunku, przytulenia, uśmiechu. Są to nagrody typu emocjonalnego.

Drugą często stosowaną metodą w oddziaływaniach wychowawczych jest kara. Możemy ją określić jako zachowanie rodziców w stosunku do dziecka bardziej bądź mniej uświadomione, mające na celu sprawienie mu przykrości. Kary realizowane są w celu ograniczenia lub wyeliminowania negatywnych jego zachowań.

Z pedagogicznego punktu widzenia kary są mniej skuteczne w wychowaniu dzieci niż nagrody. Są jednak sytuacje, w których zachowanie dzieci jest społecznie naganne, stąd też zastosowanie kary przez rodziców jest niezbędnym działaniem. Rodzice najczęściej stosują kary w postaci: słownej nagany, krytykowania dziecka, pozbawienia danych mu przywilejów, stosowania agresji werbalnej (krzyku), poniżania godności dziecka, np. przezywania, zakazu wychodzenia z domu, zabrania komputera. Większość z tych kar ma cechy graniczące z efektywnością pedagogicznych oddziaływań rodzicielskich w wychowaniu rodzinnym.

Rodzice z wyższym poziomem kultury pedagogicznej stosują – zamiast wymienionych kar poniżających podmiotowość i godność dziecka – działania wychowawcze, takie jak: perswazja, tłumaczenie, zakazy, nakazy, dezaprobata wobec zachowań dziecka oraz oddziaływania rodzicielskie z zakresu wyrażanych uczuć, np. smutku, niezadowolenia, zawodu, odmówienia przyjemności.

Umiejętność tworzenia korzystnych sytuacji życiowych w oddziaływaniach rodzicielskich stanowi także istotny środek wychowawczy. Tworzy się je poprzez odpowiednią organizację codziennych zajęć dziecka. Sytuacje te mogą dotyczyć zabaw dziecięcych, organizowania gier dydaktycznych, motywowania do aktywnej edukacji, stwarzania warunków do podejmowania przez dziecko różnych zadań wychowawczych. Celowo organizowane sytuacje wychowawcze muszą być dostosowane do możliwości rozwojowych dzieci.

Kolejna metoda wychowawcza realizowana w środowisku rodzinnym polega na wzajemnym i życzliwym dialogu między rodzicami i dziećmi. Okazji do dialogu rodzice powinni szukać w różnych sytuacjach rodzinnych, np. podczas wspólnego posiłku, spaceru, zabawy, gier edukacyjnych, wykonywanych prac domowych. Wyrażane przez dziecko opinie, oceny i poglądy rodzice muszą traktować z dużą życzliwością, powagą, serdecznością. Inspiracją podmiotową

do prowadzenia dialogu są przede wszystkim rodzice, ale również mogą stanowić ją dzieci i ich zainteresowania, a także celowo tworzone sytuacje tkwiące w rodzinie i poza rodziną.

Perswazja i instruowanie dziecka przez rodziców w oddziaływaniach wychowawczych należą do metod słownych. Polegają one na tłumaczeniu, wyjaśnianiu, werbalnym zapobieganiu negatywnym zachowaniom dziecka, przekazywaniu informacji o przejawianych normach, tradycjach i zwyczajach rodziny. Celem tej metody jest kształtowanie postaw, przekonań, poglądów dzieci, a także poszerzanie wiedzy dotyczącej zachowań, wartości, uznawanych społecznie norm i zwyczajów. Przynosząc efekty formą perswazji jest rozmowa rodzica z dzieckiem. Powinna ona odbywać się w atmosferze pełnej życzliwości, miłości rodzicielskiej, szacunku i poszanowania godności dziecka.

Istotną metodą wychowawczą realizowaną w działaniach rodziców jest współdziałanie z placówkami szkolnymi i kulturalno-sportowymi, do których uczęszczają ich dzieci (Lewowicki 2019). Współdziałanie w różnych formach podejmowanych działań przez rodziców podnosi motywację dziecka do większej aktywności wychowawczej, edukacyjnej i zachowań zgodnych z przyjętą kulturą życia społecznego. Trójpodmiotowość w działaniach pedagogicznych rodziców, szkoły i instytucji pozaszkolnych z pewnością podnosi efektywność wychowawczą dzieci.

Podsumowanie

W zakończeniu analizy treściowej dotyczącej znaczenia rodziny w procesie wychowania dzieci można wyrazić pewne uogólnienia:

1. Rodzina stanowi wspólnotę członków, która ma największe możliwości w realizowaniu zadań wychowawczych w stosunku do dziecka.
2. Optymalizacja procesu wychowania w rodzinie tkwi w jej organizacji, funkcjonowaniu, atmosferze i postawach rodzicielskich.
3. Umiejętność stosowania metod wychowawczych przez rodziców stanowi istotny komponent procesu wychowawczego dzieci w środowisku rodzinnym.
4. Proces oddziaływań wychowawczych rodziców powinien rozpocząć się już od urodzenia dziecka lub jeszcze wcześniej (w okresie prenatalnym) i funkcjonować aż do jego usamodzielnienia w okresie dorosłości.
5. Stosowanie nagród w oddziaływaniach rodzicielskich jest bardziej efektywne niż stosowanie kar, które często mają wymiar niepedagogiczny.

6. System stosowanych metod wychowawczych przez rodziców uwarunkowany jest więziami emocjonalnymi, biologicznymi i społecznymi oraz miłością rodzicielską w stosunku do dzieci.

Rodzina wychowuje swoje dziecko w codziennych, bardziej lub mniej uświadomionych, relacjach emocjonalnych i interakcjach społecznych. Sposób jakości życia rodzinnego, poziom kultury pedagogicznej rodziców i dbałość o zaspokojenie potrzeb psychicznych dzieci i młodzieży – stanowią podstawę do optymalizowania metod i treści wychowawczych realizowanych przez rodzinę.

Proces dynamicznych przemian społecznych, demograficznych, aksjologicznych, kulturowych w globalnym społeczeństwie powoduje wielopłaszczyznowe trudności współczesnej rodziny w dostosowaniu się do coraz to nowych uwarunkowań makrosocjalnych. Andrzej de Tchorzewski (2018, s. 43) wyraża pogląd, że obecnie „rodzina żyje w czasach wielkiego zamieszania i zagubienia w całym otaczającym ją świecie. Żyje ona w świecie wielorakich, nowych, niekiedy do końca niezdefiniowanych potrzeb”. Chaos aksjologiczny, narastająca konfliktowość między grupami społecznymi, atmosfera życia społecznego coraz bardziej przenikają do wspólnot rodzinnych, zarówno tradycyjnych, jak i związków partnerskich. Czynniki te powodują ubożenie więzi emocjonalnych, konfuzję wartości, eliminowanie dialogu wewnątrzrodzinnego i tradycji kulturowych rodziny pochodzenia, są też przyczyną unikających postaw rodzicielskich.

STRESZCZENIE

Rodzina stanowi pierwsze i podstawowe środowisko wychowawcze dla dzieci. Znaczenie wychowawcze rodziny uzależnione jest od funkcjonujących w niej więzi emocjonalnych wspólnoty członków, atmosfery domowej, stosunków społecznych między rodzicami i dziećmi. Oddziaływania wychowawcze w środowisku wychowawczym przejawiane są w drodze nieuświadomionych, niezamierzonych czynności rodzicielskich oraz w sposób celowy, świadomy i planowy.

Proces wychowawczy rodzice powinni rozpoczynać od narodzenia dziecka aż do jego usamodzielnienia. W codziennych sytuacjach w środowisku domowym rodzice powinni stosować wielostronne i przemyślane metody wychowawcze w stosunku do dzieci. Efektywność tych metod uzależniona jest od jakości życia i kultury pedagogicznej rodziców.

SŁOWA KLUCZOWE: rodzina, wychowanie, metody wychowawcze, kary, nagrody, sytuacje wychowawcze, dziecko, fazy rozwojowe, atmosfera domowa, więzi emocjonalne

SUMMARY

The family is the first and basic upbringing environment for children. The educational significance of family depends on the components functioning in it in the form of emotional bonds within family members, home atmosphere and social relations between parents and children. Educational impacts in the upbringing environment are demonstrated in the way of unconscious, unintentional parental activities as well as in a purposeful, conscious and planned way. The parenting process should start from the birth of the child until their independence. In everyday situations in the home environment, parents should use multilateral and thoughtful parenting methods in relation to their children. Their effectiveness depends on the quality of life and the pedagogical culture of parents.

KEYWORDS: family, upbringing, educational methods, punishments, rewards, upbringing situations, child, developmental phases, home atmosphere, emotional bonds

BIBLIOGRAFIA

- Adasiewicz E. (2015), *Kary i nagrody we współczesnym wychowaniu rodzinnym i szkolnego w opinii młodzieży ze szkół ponadgimnazjalnych*, w: E. Adamowicz, S. Cudak (red.), *Funkcjonowanie rodziny w globalnych zmianach społecznych*, Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk.
- Cudak H. (1999), *Znaczenie rodziny w pierwszych okresach rozwojowych dziecka*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Cudak H. (2010), *Zagrożenia emocjonalne i społeczne dzieci z rodzin rozwiedzionych*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Cudak H. (2014), *Ciągłość wartości jako ważny element kultury życia rodzinnego*, „Pedagogika Rodziny”, 4/3.
- Danilewicz W. (2010), *Rodzina ponad granicami: transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Białystok: Trans Humana.
- Forma P. (2012), *Antynomie funkcji rodziny wielodzietnej*, „Kwartalnik Pedagogiki Rodziny”, 3.
- Frączek Z. (2015), *Metody wychowania w rodzinie – podstawy teoretyczne ich klasyfikowania i uwarunkowania skuteczności*, w: E. Adasiewicz, S. Cudak (red.), *Funkcjonowanie rodziny w globalnych zmianach społecznych*, Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk.
- Frączek Z., Lulek B. (2010), *Wybrane problemy pedagogiki rodziny = Family pedagogy – selected problems*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytegu Rzeszowskiego.
- Janke A.W. (2008), *Wychowanie rodzinne jako fundament rozwoju pedagogicznej orientacji familiologicznej*, w: A.W. Janke (red.), *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.

- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W. (2007), *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kornas-Biela D. (2009), *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kukołowicz T. (2004), *Rodzina w procesie wychowania*, w: A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Lewowicki T. (2019), *Edukacja między utopią a utopijnym światem. Garść refleksji w nawiązywaniu do koncepcji trójjedni: rodzina – szkoła – instytucje społeczne*, „Studia Paedagogica Ingnatiana”, 2.
- Łobocki M. (2003), *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Matyjas B. (2003), *Dzieciństwo w rodzinie bezrobotnych w środowisku małego miasta: (na przykładzie Pińczowa)*, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Olechnowicz H. (1999), *U źródeł rozwoju dziecka*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Poznańska M.W. (2004), *Ojciec. Ojcostwo i rola w wychowaniu*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Tchorzewski, A.W. de (2018), *Wstęp do teorii wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Winiarski M. (2017), *W kręgu pedagogiki społecznej*, Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk.
- Wilk J. (2002), *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, Lublin: Instytut Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Wilk M. (2007), *Rodzina funkcjonalna i niewydolna wychowawczo w wychowaniu i socjalizacji dzieci i młodzieży*, w: K. Gąsior, E. Lisowska, S. Cudak (red.), *Dziadkowie, rodzice, dzieci. Zaburzenia transmisji międzypokoleniowej*, Kielce: Zakład Poligraficzny KALIGRAF.

SŁAWOMIR CUDAK – Wyższa Szkoła Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie

HENRYK CUDAK – Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 24.03.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 30.03.2020; 30.03.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.06.2020

Percepcja wzrokowa w stymulacji twórczości plastycznej dziecka

Visual perception in the stimulation of the plastic artistic work of the child

DOI 10.25951/4153

Wprowadzenie

Twórczość plastyczna dziecka może być badana jako specyficzna i właściwa jego rozwojowi forma ekspresji (Szuman 1990, Trojanowska 1983), która ulega przekształceniu według określonych czynników, warunków jej stymulacji. Wśród tych czynników jest percepcja wzrokowa (Kościelecki 1976; Arnheim 1978; Zygner i in. 1979). Wiedza na temat roli percepcji wzrokowej w rozwijaniu twórczości dziecka jest podstawą bardziej dojrzałej koncepcji oddziaływań pedagogicznych i psychologicznych, które sprzyjają stymulacji tej twórczości. Percepcja wzrokowa jest związana z całym doświadczeniem życiowym człowieka. Jest to swoisty proces uczenia się, który różnicuje się w miarę rozwoju. Z przeprowadzonych przeze mnie badań i doświadczeń pedagogicznych z dziećmi wynika, że jednym z czynników pobudzających i stymulujących twórczość plastyczną dziecka jest kształtowanie percepcji wzrokowej (Szuścik 1999a; Szuścik 2019). W wyniku eksperymentu okazało się, że efekty spostrzegania zależą od czasu, w którym dziecko jest poddawane bodźcom wzrokowym, od ich jakości, powtórzeń i kontekstu, w jakim występują.

Pierwsze badania nad oddziaływaniem percepcji wzrokowej na aktywność plastyczną dziecka zrealizowałam z dziećmi w młodszym wieku szkolnym (Szuścik 1999a), szukając czynników rozwoju i stymulacji twórczości plastycznej dzieci w tym wieku. Kolejne moje badania nad percepcją wzrokową a twórczością plastyczną dziecka dotyczyły struktury bazgroty dziecięcej (Szuścik 2019). W obydwóch przypadkach metodą badawczą był eksperyment naturalny pedagogiczny techniką grup równoległych. W badaniach zrealizowanych w tak zróżnicowanych rozwojowo grupach dzieci uwzględniłam m.in. następujące psychologiczne teorie spostrzegania:

1. Jerzego Konorskiego (1969) koncepcja jednostek gnostycznych, która łączy fizjologię procesu widzenia z treściami psychologicznymi percepcji wzrokowej;
2. Jerome'a Brunera (1978) o kształtowaniu się struktur poznawczych;
3. Lwa Siemionowicza Wygotskiego (1971, 1978) o powstawaniu wyższych funkcji psychicznych w tym wyższych form spostrzegania;
4. Rudolfa Arnheima (1978), Viktora Lovenfelda (1977) o rozwoju spostrzegania i obrazu plastycznego w twórczości dziecka.

W badaniach eksperymentalnych z dziećmi w młodszym wieku szkolnym interesowała mnie współzależność między jakością spostrzeganych przez dzieci bodźców wzrokowych (wzorów percepcyjnych) a jakością ich prac plastycznych. Natomiast w przypadku dzieci 2–3-letnich istotne było to, jak przebudowuje się ich doświadczenie plastyczne poprzez stymulację percepcji wzrokowej.

Percepcja wzrokowa a twórczość plastyczna dziecka w młodszym wieku szkolnym

Badanie procesu kształtowania percepcji wzrokowej dzieci miało następujące cele:

1. Zwrócenie uwagi na pobudzenie kształtowania percepcji wzrokowej dzieci, które może przyczynić się do ich rozwoju poznawczego i plastycznego.
2. Podkreślenie znaczenia, jakie ma dobór metod i środków aktywizujących percepcję wzrokową, przy jednoczesnym uwzględnieniu możliwości dzieci w młodszym wieku szkolnym.
3. Przedstawienie programu plastycznego, który wpływa na kształtowanie percepcji wzrokowej dzieci w młodszym wieku szkolnym.
4. Próba charakterystyki i oceny percepcji wzrokowej dzieci na podstawie ich prac plastycznych.

Przyjęłam, że kształtowanie percepcji wzrokowej w zakresie plastyki jest procesem, w którego toku następuje wyróżnianie, poznawanie i nazywanie zjawisk i przedmiotów znajdujących się w polu spostrzeżeniowym i ich prezentacją w pracach plastycznych. Te jakości to: kolor, linia i bryła. Założyłam, że sposób ich spostrzegania oddziałuje na plastyczną interpretację oraz że świadome i celowe kształtowanie percepcji wzrokowej w zakresie plastyki i sztuki przygotowuje do percepcji wartości wizualnych, percepcji estetycznej i do twórczego rozwoju umysłowego dzieci.

Ponadto założyłam, że kształtowanie percepcji wzrokowej na jakościach wizualnych wpływa na wyniki prac plastycznych, wyrażając się większym zróżni-

cowaniem ilościowym i jakościowym danej jakości wizualnej w pracach plastycznych dzieci.

Program zrealizowany w toku badań jest programem plastycznym, nawiązującym do ogólnych założeń pedagogiki formy, lecz w konsekwencji doświadczeń plastycznych jest realizacją założeń pedagogiki ekspresji. Kształtuje on również przeżycia estetyczne dzieci w czasie zajęć i przenosi później ich doświadczenia wzrokowo-plastyczno-estetyczne w ich odbiorze dzieł sztuki.

Badania dotyczyły dzieci w wieku 7–9 lat (Szkoła Podstawowa Nr 29 im. Żwirki i Wigury w Katowicach i Szkoła Podstawowa nr 3 z Oddziałami Integracyjnymi im. Janusza Korczaka w Cieszynie). Były to badania podłużne, które podjęłam z dziećmi w klasie I i kontynuowałam z tymi grupami aż do klasy III. Doboru grup do badań dokonałam losowo. Spośród dwóch klas pierwszych w każdej ze szkół jedna z klas wybrana została losowo grupą eksperymentalną, a druga – grupą kontrolną.

Grupy bodźców, które oddziaływały na dzieci, nazwałam wzorami percepcyjnymi, które prezentowały określoną jakość wizualną (kolor, linię i bryłę). Prezentowane wzory percepcyjne miały charakter abstrakcyjny, co stworzyło dzieciom sytuacje otwarte w ich swobodnej interpretacji plastycznej.

Program eksperymentu (Szuścik 1999b, 2000) składał się z 45 ćwiczeń plastycznych. Obejmował trzy części po 15 ćwiczeń w każdej z nich bez pomiaru początkowego. Poszczególne części eksperymentu zawierają po pięć ćwiczeń dla koloru („Rodzina koloru czerwonego”, „Rodzina koloru niebieskiego”, „Rodzina koloru żółtego”, „Rodzina koloru zielonego”, ćwiczenie 5. kontrolne „Baloniki czerwone i zielone na balu u bombek żółtych i niebieskich”), linii („Rodzina linii prostych”, „Rodzina linii krzywych”, „Rodzina linii łamanych”, „Rodzina linii złożonych”, ćwiczenie 5. kontrolne „Świat patyczaków”) i bryły („Rodzina brył obłych”, „Rodzina brył walcowatych”, „Rodzina brył prostopadłościennych”, „Rodzina brył ostrych”, ćwiczenie 5. kontrolne „Zamek – zamczysko”), ćwiczenie 5. jest badaniem kontrolnym dla wszystkich grup (eksperymentalnych i kontrolnych). Wybrałam kolor, linię i bryłę, ponieważ są to jakości wizualne, które stanowią ABC języka plastycznego dziecka. Stopień trudności ćwiczeń plastycznych rósł, począwszy od części pierwszej (klasa I), w której dzieci poznały podstawowe jakości wizualne: kolor, linię i bryłę, a w części drugiej (klasa II) dzieci poznały poprzez percepcję wzrokową i wynikające z niej doświadczenia plastyczne kolor, linię i bryłę w układach kontrastowych, a w klasie III w układach relatywnych i przedstawiały to w swoich swobodnych interpretacjach plastycznych. W grupach eksperymentalnych po zakończonym cyklu ćwiczeń (w każdej części eksperymentu) dla jakości wizualnej prezentowałam dzieciom wybrane przykłady dzieł sztuki plastycznej

w formie przeźroczy. Zwracałam ich uwagę na to, jak artysta rozwiązał problem plastyczny, który spostrzegali we wzorach percepcyjnych i przedstawiły w swoich pracach. Stworzyło to im okazję do konfrontacji ich doświadczeń wzrokowo-plastycznych i twórczych z „widzeniem” i doświadczeniem artystycznym artystów.

Analizę wyników badań przeprowadziłam techniką analizy wytworów działania – prace plastyczne dzieci wykonane w czasie eksperymentu – analiza ilościowa i jakościowa prac. Są one dokumentami intencjonalnie przez nie tworzonymi.

Wskaźnikami dla poszczególnych ćwiczeń były:

1. Dla ćwiczeń malarskich: liczba barw zróżnicowanych pod względem waleru, nasycenia i tonu.
2. Dla ćwiczeń rysunkowych: liczba linii zróżnicowanych pod względem rodzajów, długości, szerokości i kierunków linii.
3. Dla ćwiczeń rzeźbiarskich: liczba brył zróżnicowanych pod względem rodzajów, powierzchni, wielkości, grubości i kierunków brył.

Weryfikacja statystyczna wyników badań przeprowadzona na podstawie nieparametrycznego testu istotności różnic Kołmogorowa-Smirnowa dla dwóch prób niezależnych ze skalą porządkową (Brzeziński 1975) potwierdziła hipotezę o zależności między kształtowaniem percepcji wzrokowej dzieci a stymulacją ich działań plastycznych. Eksperyment dowiódł, że dzieci wykorzystywały doświadczenia percepcyjne w działaniach plastycznych, a tym samym stworzyły przemyślane, interesujące i dojrzałe plastycznie kompozycje. Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulatora działań plastycznych, które było przedmiotem przeprowadzonego eksperymentu pedagogicznego, jest metodą kształcenia umiejętności spostrzegania analitycznego jakości wizualnych.

Percepcja wzrokowa a bazgrota dziecięca

Sądzę, że zwrócenie uwagi na ten okres w twórczości rysunkowej dziecka jest istotny dla zrozumienia jego rozwoju (Parnowska-Kwiatowska 1960). Bazgrota zapoczątkowuje pewien rodzaj ekspresji dziecka, a kolejnymi etapami tej ekspresji są: malowanie, rysowanie, a z czasem słowo pisane. Okres bazgrota nazywają V. Lovenfeld i W. Lambert Brittain (1977) okresem kinestetycznym, autoekspresji, w którym dziecko jest zafascynowane ruchem własnej ręki. Twórczość plastyczna w ogóle jest dla dziecka twórczą i dynamiczną aktywnością. Autorzy podkreślają, że małe dziecko działa spontanicznie, swobodnie, niezależnie od posiadanych wiedzy i doświadczeń. Najlepszym przygotowaniem do tworzenia

jest więc działanie własne dziecka. Sztuka jest dla niego przede wszystkim środkiem wyrazu. Philippe Wallon (1993) bazgranie nazywa pierwszymi czynnościami graficznymi dziecka. Bazgranie sprawia przyjemność dziecku i przez tę czynność potwierdza ono swoje istnienie. W większości opracowań przyjmuje się, że okres bazgrot następuje w wieku 1,6–3 lat. Bazgroty dzieli się na: bazgroty niekontrolowane, bazgroty kontrolowane i na bazgroty kontrolowane i nazywane. Podjęłam się badania bazgroty dziecięcej w kontekście tej aktywności plastycznej, poprzez dynamikę kształtowania się doświadczenia dziecka w toku przeprowadzonego przeze mnie eksperymentu, opierając się na stymulacji jego zachowania motorycznego, jakim jest bazgranie.

Badania miały na celu wskazanie i uzasadnienie kształcenia percepcji wzrokowej dziecka w odniesieniu do aktywności najbardziej nieskażonej oddziaływaniem kultury, środowiska, macierzystego, inicjalnego okresu w rozwoju twórczości plastycznej dziecka, jaką jest bazgrota. Przyjmuję, że rysowanie, malowanie, modelowanie dziecka w okresie bazgroty jest zachowaniem motorycznym (Arnheim 1978, s. 169). Ze względu na złożoność tematu bazgroty przyjąłam stanowisko badawcze komplementarne, tzn. połączenia procedury ilościowej i jakościowej, co pozwoliło na ukazanie wielowymiarowości badanego zjawiska, jakim jest bazgrota dziecięca w twórczości plastycznej, próby wnikięcia w jej formę.

Celem eksperymentu było wykazanie, na ile daje się zauważyć zależność między zachowaniem motorycznym – działaniem (rysowaniem, malowaniem, modelowaniem) dziecka a kontrolą wzrokową poprzez stymulację jego percepcji wzrokowej na grupie bodźców (kolorze, linii, bryle) w okresie bazgroty. W badaniach nad bazgrota dziecięcą zastosowałam pierwszą część eksperymentu pedagogicznego, który zrealizowałam z dziećmi w klasie pierwszej szkoły podstawowej (Szuścik 1999a, s. 47–67, 74), aby zbadać, w jakim zakresie poradzą sobie z tymi zadaniami dzieci w wieku przedszkolnym 2–3 lat. Tym samym, na ile pozwoli mi to dostrzec istotę powstania bazgroty dziecięcej i jej możliwości stymulacji, dzięki percepcji wzrokowej. Przyjęłam, że w toku eksperymentu dziecko będzie „chwyciło” rzeczywistość wizualną przez pryzmat rozwijającego się doświadczenia. Założyłam, że będzie ono nabywało świadomości linii, koloru i bryły, sprawności poznawczych jak: spostrzeganie, rozróżnianie, różnicowanie i wyrażanie swojego stosunku do świata w bazgrocie.

Postawiłam sobie następujące pytanie: Jaki zachodzi związek między stymulacją percepcji wzrokowej a zachowaniem motorycznym – bazgraniem dzieci?

Podstawę dociekań badawczych stanowi relacja między stymulacją percepcji wzrokowej dziecka 2–3-letniego a jego pracą plastyczną – bazgrota. Pole po-

szukiwań badawczych obejmuje trzy obszary stymulacji działania plastycznego (rysowania, malowania, modelowania) – zachowania motorycznego,

1. percepcja wzrokowa stymuluje malowanie dziecka – bazgrota malarska;
2. percepcja wzrokowa stymuluje rysowanie dziecka – bazgrota rysunkowa;
3. percepcja wzrokowa stymuluje modelowanie brył.

W badaniach zastosowałam metodę badawczą – eksperyment pedagogiczny naturalny techniką grup równoległych (dwie grupy eksperymentalne X (1) – 21 dzieci i X (2) – 25 dzieci oraz dwie grupy kontrolne Y (1) – 21 dzieci i Y (2) – 25 dzieci) bez pomiaru początkowego.

Celem badań było kształtowanie i rozwijanie świadomego spostrzegania oraz doświadczenia plastycznego dziecka 2–3-letniego w zakresie barwy, linii i bryły. Poznanie przez nie podstawowych jakości wizualnych we wzorze percepcyjnym: barwy, linii i bryły oraz swobodna ich interpretacja plastyczna. Program eksperymentu obejmował 15 ćwiczeń, w tym 5 ćwiczeń dla barwy („W krainie koloru czerwonego”, „W krainie koloru niebieskiego”, „W krainie koloru żółtego”, „W krainie koloru zielonego”, ćwiczenie 5. kontrolne „Baloniki czerwone i zielone na balu u bombek żółtych i niebieskich”), 5 ćwiczeń dla linii („W krainie linii prostych”, „W krainie linii krzywych”, „W krainie linii łamanych”, „W krainie linii złożonych”, ćwiczenie 5. kontrolne „W świecie linii”) i bryły („W krainie brył obłych”, „W krainie brył walcowatych”, „W krainie brył prostopadłościennych”, „W krainie brył ostrych”, ćwiczenie 5. kontrolne „Zamek”), ćwiczenie 5. było badaniem kontrolnym dla wszystkich grup (eksperymentalnych i kontrolnych). Po każdym cyklu ćwiczeń eksperymentalnych dla danej jakości wizualnej dzieci oglądały reprodukcje dzieł sztuki i rozmawiały o spostrzeganych wartościach wizualno-plastycznych.

Podstawową techniką badawczą była ilościowa i jakościowa analiza dokumentów prac plastycznych wykonanych przez każde z dzieci w czasie trwania eksperymentu.

Do zweryfikowania założeń badań zastosowałam nieparametryczny test istotności różnic Kołmogorowa–Smirnowa dla dwóch prób niezależnych ze skalą porządkową, gdy dwie próby pochodzą z tej samej populacji.

Analiza materiału badawczego i jego weryfikacja statystyczna wykazały, że celowe i umiejętne kształcenie percepcji wzrokowej dzieci 2–3-letnich w grupach eksperymentalnych na jakościach wizualnych powoduje, że ich ekspresja plastyczna staje się działaniem, w którego toku kształtują one pojęcia wzrokowe, inaczej przedstawieniowe przez doznania zmysłowe i zachowania motoryczne, które kształtują strukturę ich bazgroty. Jest to widoczne w zróżnicowaniu (wzbogaceniu) jakości plastycznych w ich pracach.

Analiza jakościowa prac plastycznych dzieci objęła analizę poziomu działania – bazgrania dziecka i strukturę bazgroty – pracy plastycznej. Poziom działania dziecka – bazgrania – wyznaczyły: dynamika rysowania, rytm rysowania, koordynacja wzrokowo-ruchowa (skala porządkowa 4-punktowa do oceny danego wskaźnika: 0, 1, 2, 3). Poziom struktury bazgroty określiły: faktura bazgroty (charakter opisowy wskaźnika), uporządkowana struktura bazgroty (skala porządkowa 4-punktowa: 0, 1, 2, 3), tytuł bazgroty (charakter opisowy wskaźnika), cechy formalne bazgroty (charakter opisowy wskaźnika).

Pierwszym i najważniejszym stwierdzeniem wynikającym z analizy wyników badań jest fakt ukształtowania się obrazu świadczącego o integracji doświadczeń: percepcyjnego, motorycznego i plastycznego dziecka w okresie bazgroty. Można więc uznać, że w tym okresie rozwoju twórczości plastycznej powstaje symbioza tych sfer działania dziecka, czynności się wzajemnie splatają prowadząc do integracji poznawczej emocji, percepcji i czynności. Mamy tu więc do czynienia z faktem integracji percepcyjno-czynnościowej.

Proces percepcji wzrokowej dziecka w wyniku tego programu idzie w kierunku zbierania i porządkowania doświadczeń wizualnych przez działanie plastyczne, a w wyniku tego doświadczenia stopniowo kształtuje się u niego świadomość jakości plastycznych i ekspresji plastycznej. Jest to proces długotrwały, którego efektem jest coraz bardziej świadome komponowanie plastyczne obrazu i obrazu przedmiotu przez dziecko, co prowadzi dalej do rozwoju twórczości plastycznej dziecka.

Analiza jakościowa wyników badań pozwoliła stwierdzić, że rysunek, malunek czy bryła dziecka w okresie bazgroty jest strukturą dynamiczną, nieustannie przekształcaną, zmieniającą się w toku rysowania, malowania czy modelowania. Nieustanna zmiana dynamiki jest konstytutywną cechą bazgroty.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania stanowią dobry punkt wyjścia dla tworzenia nowej koncepcji pedagogicznej stymulowania działań plastycznych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Stymulacja ta otwiera dzieciom drogę do eksperymentowania w dziedzinie problemów wizualnych i plastycznych, zapewniając im możliwość dopracowywania własnej struktury poszczególnych jakości wizualnych i rozwoju twórczego.

BIBLIOGRAFIA

- Arnheim R. (1978), *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, tłum. J. Mach, Warszawa: WAiF.
- Bruner J.S. (1978), *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, tłum. B. Mroziak, Warszawa: PWN.
- Brzeziński J. (1975), *Metody badań psychologicznych w zarysie*, Poznań: WN UAM.
- Kellog R. (1959), *What Children Scribble and Why*, California: Palo Alto.
- Konorski J. (1969), *Integracyjna działalność mózgu*, Warszawa: PWN.
- Kościelecki S. (1976), *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*, Warszawa: PWN.
- Lovenfeld V., Brittain W.L. (1977), *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, tłum. K. Polakowski, Warszawa: PWN.
- Parnowska-Kwiatowska M. (1960), *Bazgrota i rysunek dziecka*, Warszawa: NK.
- Szuman S. (1990), *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej*, Warszawa: WSiP.
- Szuścik U. (1999a), *Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych dziecka*, Cieszyn: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie.
- Szuścik U. (1999b), *Program autorski z zakresu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym (klasy I–III) przeznaczony dla I etapu edukacyjnego szkoły podstawowej. Program nauczania*, Numer dopuszczenia do użytku szkolnego MEN/DKW-4014-29/99. Wydanie I, Katowice: Wydawnictwo Maria Lorek.
- Szuścik U. (2000), *Program autorski z zakresu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym (klasy I–III) przeznaczony dla I etapu edukacyjnego szkoły podstawowej. Program nauczania*, Numer dopuszczenia do użytku szkolnego MEN/DKW-4014-29/99, Warszawa: Wydanie II Muza Szkolna.
- Szuścik U. (2019), *Bazgrota w twórczości plastycznej dziecka*, Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Trojanowska A. (1983), *Dziecko i plastyka*, Warszawa: WSiP.
- Wallon P., Cambier A., Engelhart D. (1993), *Rysunek dziecka*, tłum. R. Gałkowski, Warszawa: WSiP.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. E. Flesznerowa i J. Fleszner (1971), Warszawa: PWN.
- Wygotski L.S. (1978), *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, tłum. B. Grell, Warszawa: PWN.
- Zygner H. (1979), *Kształcenie widzenia*, Warszawa: WSiP.

STRESZCZENIE

W artykule przedstawiono założenia i wyniki eksperymentów naturalnych pedagogicznych w zakresie stymulacji twórczości plastycznej dziecka w wieku wczesnoszkolnym i przedszkolnym (dzieci 2- i 3-letnich). Badania nad oddziaływaniem percepcji

wzrokowej na aktywność plastyczną dziecka zrealizowano z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, szukając czynników rozwoju i stymulacji twórczości plastycznej dzieci w tym wieku. Kolejne badania nad percepcją wzrokową a twórczością plastyczną dziecka przeprowadzono badając strukturę bazgroty dziecięcej. W jednym i drugim przypadku metodą badawczą był eksperyment naturalny pedagogiczny techniką grup równoległych. Badania te stanowią punkt wyjścia dla tworzenia nowej koncepcji pedagogicznej stymulowania działań plastycznych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Stymulacja ta stwarza dzieciom drogę eksperymentowania w dziedzinie problemów wizualnych i plastycznych, zapewniając możliwość dopracowywania się własnej struktury poszczególnych jakości wizualnych i rozwoju twórczości.

SŁOWA KLUCZOWE: percepcja wzrokowa, twórczość plastyczna, bazgrota, dziecko

SUMMARY

In the article assumptions and results of experiments of natural pedagogic artistic works in the stimulation were presented plastic of child in the early-school and pre-school century (children 2–3-year old). The research on the influence of the visual perception on the plastic activity of the child was carried out with children in the more youthful school age, searching this century for development factors and the stimulation of the plastic artistic work of children. The next research on the visual perception but the plastic artistic work of the child was conducted checking the structure bazgroty children's. In one and the second case natural experiment was research methods pedagogic with technique of parallel groups. These examinations constitute a point of departure for creating of the new pedagogic concept stimulating plastic action pre-school children and early-school. This stimulation is creating means of experimenting in the field of visual and plastic problems for children, providing the possibility of earning by work the personal structure of individual visual qualities and the development for the artistic work.

KEYWORDS: visual perception, plastic artistic work, scribbings, child, visual perception

URSZULA SZUŚCIK – Uniwersytet Śląski w Katowicach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 26.09.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 1.10.2019; 17.05.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.06.2020

Dziecko w kontekście świata wartości rodziców. Realizacja zadań wynikających z rodzicielstwa

Child in the context of the world's parent values. Realization of task resulting from parenthood

DOI 10.25951/4154

*Nie mów dziecku, jak bardzo je kochasz,
pokaż to, poświęcając mu czas.*

(Ulrich Schaffer)

Wprowadzenie

Zainteresowanie rodziną zarówno przez teoretyków, jak i badaczy z zakresu różnych dyscyplin naukowych (m.in. psychologów, socjologów, pedagogów) rozwinęło się w drugiej połowie XX w. Jednakże dotychczas w żadnej epoce podkreślenie roli rodziny w rozwoju, wychowaniu i przekazywaniu wartości nie miało takiej wagi jak obecnie. Owo zainteresowanie wychowawczą rolą rodziny poprzedzone było dostrzeżeniem dziecka w rodzinie (i szerzej w społeczeństwie) jako autonomicznej wartości (Leśniewska 2014, s. 180). Związane jest to również z faktem, że w rodzinie dziecko rozwija się jako osoba społeczna (Ferenz 2001, s. 15). Zainteresowanie rodziną rośnie również ze względu na jej głębokie przemiany, dotyczące coraz bardziej sfery dokonywanych wyborów odnoszących się do zawierania małżeństw i posiadania potomstwa. Wydaje się, że ta sfera jest coraz bardziej intymna, prywatna i w coraz mniejszym stopniu podlega społecznym uregulowaniom. Istniejące dotychczas komponenty (sfery) rodziny, a więc seksualna, prokreacyjna i rodzicielska, mogą występować niezależnie od siebie. Można mieć dziecko nie będąc w związku formalnym, można podejmować stosunki seksualne nie będąc w związku i wreszcie można posiadać dziecko niezależnie od kontaktów seksualnych (zapłodnienie pozaustrojowe) (Taranowicz 2016, s. 155).

W rodzinie odbywa się niezwykle istotny dla rozwoju dziecka proces wychowania. Wychowanie młodego człowieka to wprowadzanie go w świat wartości, przekazywanie wzorów postępowania, które pozwolą mu odnaleźć się w życiu społecznym i sprostać nowym wyzwaniom. Zmierzanie ku wartościom, poszukiwanie ich, jest doskonaleniem się człowieka w procesie wychowania. Życie nakłada na człowieka obowiązek wyboru oraz hierarchizowania swoich wartości (Skrzypniak 2001, s. 149–150). Warty podkreślenia jest również fakt, że nie ma wychowania bez wartości. Ten, kto wychowuje (rodzic, wychowawca) przekazuje swojemu wychowankowi wartości (w świadomy, refleksyjny sposób, lub niezamierzony). Świadomość wychowawcza rodziców w znacznej mierze warunkowana jest osobistymi doświadczeniami, warunkami społecznymi, kulturowymi i politycznymi (Wołosiuk 2001, s. 193).

Wychowanie do wartości nabiera nowego znaczenia, w czasach trudnych dla aksjologicznego porządku. Coraz bardziej zauważalny jest relatywizm wartości, zanik tradycji, kultury na rzecz tymczasowości. Zmiany te niestety sprzyjają tworzeniu się chaosu w sferze wartości, konfliktom międzypokoleniowym, zagubieniu i osamotnieniu człowieka w świecie (Komorowska 2016, s. 67). Jakość życia człowieka zależy przede wszystkim od dwóch czynników: od tego, jakie wartości obowiązują w czasach i rodzinie, w jakich przyszło mu żyć, i od tego, w jaki sposób je postrzega, które z nich wybiera i internalizuje, jaką ustala hierarchię czy system wartości (Lewandowska 2014, s. 60).

Wartości – próba zdefiniowania

Polska od ponad 30 lat podlega procesom transformacji. W obszarze wartości możemy dostrzec dwa zjawiska: z jednej strony widoczne jest przywiązanie się do wartości tradycyjnych, do norm i wzorców zachowań obecnych, znanych. Natomiast z drugiej strony – pojawiają się wartości nowe, nieznanne, nowoczesne, w których zaznaczane są procesy indywidualizacji (Swadźba 2014, s. 53). Problematyka wartości jest niezwykle istotna ze względu na kluczową rolę wartości w życiu człowieka, będących przyczyną, źródłem i celem.

Pojęcie *wartość* jest różnie rozumiane w poszczególnych szkołach filozoficznych. Zaczęło ono funkcjonować w obszarze filozofii w XIX w. Wcześniej istniało w ekonomii i znaczyło tyle, co *cena*. Natomiast na przełomie XIX/XX w. wysunięto postulat, aby badania wartości nie toczyły się w ramach jakiejś już istniejącej nauki, lecz w ramach odrębnej nauki, którą nazwano „teorią wartości” lub „aksjologią”. Problematyka aksjologiczna należy do najdawniejszych zagadnień filozo-

ficznych i zajmuje istotne miejsce w szeroko pojętej antropologii. Filozofia wartości stanowi także punkt wyjścia i osnowę dla etyki (Kowalczyk 2006, s. 131).

Spośród wielu definicji wartości na potrzeby niniejszego artykułu i podejmowanej w nim problematyki najbardziej zasadne wydaje się przyjęcie rozumienia wartości według Mariana Nowaka, który zdefiniował je w sposób następujący:

Wartości wyrażają to, co być powinno i czego pragniemy, wpisują w rzeczywistość pewien sens ostateczny, ukazują to, co naprawdę istotne i do czego warto dążyć. Są filarami, na których opiera się życie społeczne, osobiste i wspólnotowe. Podstawowe zachowania ludzkie są przez nie motywowane i regulowane. Stanowią podstawowy element ludzkich postaw i przyjętego stanowiska (Nowak 2001, s. 393).

Wartości decydują o tym, jakie działania będą podejmowane, a jakie odrzucane, są swoistym drogowskazem dla człowieka. System, a niekiedy hierarchia wartości człowieka, pomaga mu w opisie i ocenie świata, a wyraża się to tym, że wszelkie zjawiska, fakty i obiekty są uważane przez niego za istotne. Człowiek odwołuje się do wartości w sytuacji doświadczania problemów egzystencjalnych, które są związane z jego subiektywnymi przeżyciami i świadomymi wyborami (Jezierska-Wiejak 2013, s. 289–290). Hierarchia wartości człowieka kształtuje się przez całe życie. Pierwszymi osobami, które wprowadzają dziecko w świat wartości, są z reguły rodzice. To dzięki nim dziecko poznaje, co jest dobre, a co złe (Komorowska 2016, s. 69), jak powinno się postępować, a jakich zachowań unikać.

Proces kształtowania się hierarchii wartości uwarunkowany jest wieloma czynnikami, wśród których należy wymienić:

- wartości preferowane przez oboje rodziców,
- zgodności systemu wartości rodziców i dzieci,
- jakość więzi i relacji rodzinnych,
- jakość kontaktów,
- poziom kultury współżycia,
- wiedza i postawy rodziców,
- sytuacja bytowa,
- postawa rodziców względem dziecka (Szymczyk 2017, s. 10–11).

Wychowanie jest procesem integracji człowieka wokół wartości, a dotarcie do wartości, które wyznaczają właściwy sposób postępowania, jest chyba najtrudniejszym zadaniem wychowawczym (Skrzypniak 2000, s. 31). Każda rodzina ma swój system wartości, który uznaje za ważny i który urzeczywistnia w swoim życiu. Takie wartości stanowią główny kierunek oddziaływań wychowawczych wobec dziecka.

Rodzice – przekaziele wartości

Roli rodziny nie da się przecenić, choć od wielu lat ogłasza się jej kryzys lub nawet upadek. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że rodzina jest wyjątkowym miejscem, przestrzenią, w której dokonują (powinny się dokonywać) kwestie niezwykle ważne dla kształtowania się zrębów osobowości w pierwszych latach życia dziecka. Szczególnie istotnym okresem w życiu człowieka jest dzieciństwo. To w nim, na bazie doświadczeń w życiu rodzinnym, kształtują się podstawowe zasady, które pomimo wpływu różnych uwarunkowań w przyszłości, nie ulegają zasadniczej zmianie (Komorowska 2016, s. 69). Wśród ważnych koncepcji i teorii warto w tym miejscu wyszczególnić teorię przywiązania (John Bowlby), która ukazuje istotną rolę wspierającej i współpracującej matki oraz ojca w kształtowaniu właściwego poczucia własnej wartości. W dalszych etapach rozwoju, o ile stosunki rodzinne będą układać się prawidłowo, „wczesne wzorce myślenia, odczuwania i zachowania są podtrzymywane”, osobowość młodego człowieka staje się coraz bardziej ustrukturalizowana (Michalski 2018, s. 69–70). Wychowanie do wspólnego systemu wartości w rodzinie nie jest sprawą łatwą. Wymaga ono od rodziców pewnych umiejętności komunikowania, otwartości i zgody na ewentualne zmiany. Rodzina, która posiada silne więzi uczuciowe, wspólny system wartości i zachowań, rodzina o wspólnych planach i dążeniach – stanowi dla dziecka właściwe środowisko do wychowania (Urban-Kojs 2011, s. 155). Ryszard Skrzypniak (2001, s. 151) napisał, że z perspektywy pedagogicznej zarówno dochodzenie do danej wartości, jak i jej realizacja wpływają na kształtowanie się osobowości człowieka. Oczywiście cele wychowania rodzinnego różnić się będą między sobą tym, co dla rodziców będzie stanowiło wartość nadrzędną, najwyższą w hierarchii (Skrzypniak 2000, s. 40).

Pomimo przemian życia społecznego, których jesteśmy świadkami, współczesność nie zwalnia rodziny z wypełniania przez nią tradycyjnie przypisanych funkcji. Zmianie ulega charakter stawianych przed nią oczekiwań, definiowanie tego, co uznaje się za moralne, prawidłowe, właściwe, to, jaka powinna być matka czy ojciec, jak powinny wyglądać relacje rodzinne. To, co jest zauważalne, to brak jednego, obowiązującego wzoru wskazującego, jakie zachowania, poglądy, wartości są właściwe (Taranowicz 2016, s. 160). Potrzeba wychowania ku wartościom podyktowana jest funkcjami, jakie pełnią wartości w życiu człowieka (Szymczyk 2017, s. 8).

Katarzyna Olbrycht w rozważaniach dotyczących procesu wychowania do wartości stwierdziła

kształcenie aksjologiczne powinno zawierać pomoc w uzyskaniu wiedzy o wartościach i wartościowaniu oraz w rozwoju struktur i procesów odpowiadających za: umiejętność rozpoznawania sytuacji wyboru, podejmowania decyzji o przyjęciu postawy wartościującej, wybór celów i środków związanych z określonymi wartościami oraz gotowość do podejmowania i umiejętność realizowania odpowiadających tym wartościom działań (Olbrycht 2000, s. 88).

Podążając tropem przekazywania wartości, ich znaczenia w edukacji i rozwoju dziecka, należy wspomnieć o procesie zwanym introcepcją wartości, który najogólniej rozumieć możemy jako oznaczenie cudzych wartości i przekonań za własne (Wołoskiuk 2011, s. 190). Problematyką introcepcji wartości zajmował się Stefan Kunowski, który rozumiał ją jako „proces duchowy rozwijającej się osobowości, polegający na nadaniu lub ustaleniu cechy »wartości« i złączenie jej z pewną rzeczą, celem lub normą” (Kunowski 2003, s. 17). Powodzenie procesu wychowawczego autor utożsamiał z prawidłowym przebiegiem procesu introcepcji wartości. W procesie wychowania rodzice odwołują się do tych wartości, które dziecko poznaje, wybiera, akceptuje, a następnie uznaje jako własne, urzeczywistnia, wprowadza w życie (Wołoskiuk 2011, s. 191). Internalizacja wartości nastąpi wówczas, gdy wartości zostaną „poznane, zrozumiane, zaakceptowane, wytworzy się do nich pozytywny stosunek, podjęte zostaną samodzielne wybory i związane z nimi działania na rzecz realizacji tych wartości” (Olbrycht 2000, s. 27).

Przekaz wartości jest jednym z zadań przypisanych rodzicielstwu. W rodzinie w znacznej mierze odtwarzany jest ład aksjonormatywny danego społeczeństwa (Michalski 2014, s. 208). Współczesna rodzina w zdecydowanej większości opiera się na relacjach emocjonalnych, stanowi niejako „pomost” pomiędzy dzieckiem a społeczeństwem, otaczającą go rzeczywistością. Rodzice, którzy stanowią dla swoich dzieci autorytet, w znacznej mierze wpływają na wybór wartości. W wychowaniu do wartości autorytet odgrywa istotną rolę. Zwłaszcza młody człowiek potrzebuje wskazówek, jakie wartości powinny być dla niego priorytetem. Taką drogę powinien wskazać mu rodzic.

Zdaniem Zofii Gawliny do najważniejszych sposobów wychowawczego oddziaływania rodziców na dziecko należą:

- wytyczanie zadań dziecku,
- współdziałanie z nim w wykonywaniu zadań,
- współprzeżywanie i współodczuwanie z dzieckiem,
- mobilizowanie go do wspólnych zadań,
- kontrolowanie i ocenianie jego zachowania,
- wprowadzenie dziecka w pozarodzinne kontakty wychowawcze (Doniec 2001, s. 133).

Zdaniem Piotra Brzozowskiego przekazywanie wartości w rodzinie odbywa się poprzez dwa procesy. Pierwszy z nich odnosi się do relacji małżeńskiej i polega na modyfikowaniu wartości w efekcie wzajemnych oddziaływań, tzw. mechanizm wyrównywania wartości. Drugi proces odnosi się do przekazywania wartości pokoleniu dzieci w procesie dziedziczenia społecznego, który odbywać się może w dwojaki sposób:

1. bezpośrednio – poprzez oddziaływania wychowawcze rodziców, które są zamierzone, np. modelowanie, identyfikacja, kształtowanie struktury znaczeniowej dziecięcych pojęć przez rodziców;
2. pośrednio – włączanie wartości w strukturę osobowości dziecka poprzez postawy rodzicielskie, zaspokajanie potrzeb psychicznych dziecka, dbanie o prawidłową atmosferę emocjonalną dziecka (Jezińska-Wiejak 2013, s. 296).

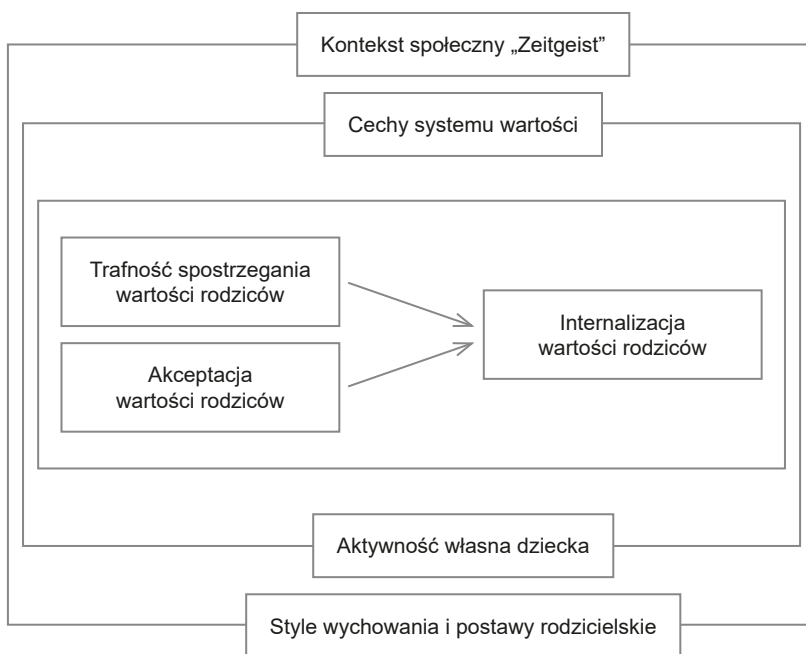
Rodzina pomimo wielu przemian, jakich doświadcza, nadal przechowuje a następnie przekazuje następnym pokoleniom zasadniczy zrąb wartości. Dlatego tak istotny jest przekaz wartości w rodzinie. Rodzina bowiem w porównaniu do innych instytucji ma znaczącą przewagę ze względu na więź emocjonalną pomiędzy członkami rodziny (Skrzypniak 2001, s. 151).

Marian Nowak zaproponował następujące strategie wychowania do wartości:

1. strategia dysonansu (polega na skonfrontowaniu wychowanka z odmiennymi sposobami myślenia i oceniania);
2. strategia świadectwa (polega na pobudzeniu i wyzwoleniu w wychowanku mechanizmu identyfikacji, widzianego jako nieświadome przejęcie pewnych cech drugiej osoby);
3. strategia stymulacji (należy ukonkretnić wartości, na które wychowanek jest już wrażliwy) (Nowak 2001, s. 423–424).

W tym miejscu warto poruszyć również kwestię transmisji międzypokoleniowej wartości w rodzinie, którą rozumiemy jako mechanizm „który ukazuje ciągłość pokoleniową w zakresie przejawianych wartości (czyli wskazuje na podobieństwo między rodzicami a dziećmi). Proces ten polega na przekazywaniu wartości ważnych dla rodziców poprzez specyficzny kontakt ze swoimi dziećmi” (Elżanowska 2012, s. 107). Istotnym czynnikiem prowadzącym do przyjmowania lub dystansowania się wobec przekazywanych (transmitowanych) w rodzinie wartości jest atmosfera domu rodzinnego, tzw. klimat emocjonalny. W wyborach dokonywanych w dorosłym życiu doświadczenia pochodzące z okresu wczesnego dzieciństwa i młodości decydują o wysokości i mocy wybieranych wartości (Jezińska-Wiejak 2013, s. 296), czyli inaczej

mówiąc o tym, które wartości są dla nas najważniejsze i zajmują najwyższe miejsce w hierarchii. Wartości obserwowane przez dzieci w relacjach rodziców stają się niejako „matrycami” późniejszych relacji z rówieśnikami i tworzenia dojrzałych relacji. Transmisja wartości stanowi podstawowy cel socjalizacji. W kwestii transmisji wartości warto posłużyć się poniższym schematem przedstawiającym model czynników istotnych w transmisji wartości w rodzinie (Lewandowska-Walter 2014, s. 61):



Schemat 1. Model czynników istotnych w procesie transmisji wartości w rodzinie

Źródło: Lewandowska-Walter, s. 61.

Znaczenie **kontekstu społecznego** jest niezwykle istotne w kwestii przekazywania wartości dziecku. Rodzina bowiem nie jest miejscem wyizolowanym, jest częścią większego systemu, do którego należy m.in. środowisko pracy rodziców i miejsce przebywania dziecka (przedszkole, szkoła). Kontekst społeczny odnosi się również do preferowanej przez społeczeństwo hierarchii wartości. W odniesieniu do niego możemy przyjąć dwa podejścia strukturalne i konstruktywistyczne. W podejściu pierwszym proponuje się, aby w badaniach nad przekazem wartości w rodzinie uwzględnić klasę społeczną, do której przynależą rodzice

(m.in. poziom wykształcenia, środowisko pracy). W podejściu konstruktywistycznym członkowie rodziny muszą ustosunkować się do wartości preferowanych przez społeczeństwo w danym okresie historycznym wartości (*Zeitgeist*). Warto jednak podkreślić, że procesy wewnątrzrodzinne i wzajemne interakcje w sferze przekazu wartości mogą być silniejsze niż wpływ czynników pochodzących spoza systemu rodzinnego (Lewandowska-Walter 2014, s. 62–65).

Systemowe ujęcie rodziny wskazuje na istotny wpływ relacji pomiędzy rodzicami na dziecko. Aby móc zrozumieć, opisać zachowanie danego dziecka, należy przyrzeć się przede wszystkim jego najbliższemu otoczeniu – rodzinie. Rodzinę można ująć jako całość, jako pewien system mający właściwą sobie strukturę, natomiast poszczególne relacje pomiędzy członkami rodziny określa się mianem podsystemów. Ważnym elementem określającym funkcjonalność rodziny jest jakość granic między podsystemami. Optymalne są granice wyraźne i jednocześnie elastyczne (Gałkowska 1999, s. 65–66). Relacje w małżeństwie w zasadniczym stopniu wpływają na funkcjonowanie całego systemu rodzinnego, ponieważ obejmują takie elementy, jak komunikacja, jakość kontaktu z innymi czy zaspokajanie potrzeb. Należy podkreślić, że nie zawsze przyczyną zawarcia związku małżeńskiego są więzy wzajemnej miłości pomiędzy rodzicami, a od jakości tych relacji zależy prawidłowe funkcjonowanie wszystkich obszarów rodziny.

W procesie internalizacji wartości preferowanych przez pozostałych członków rodziny istotne znaczenie ma spójność systemu jako całości, jak również jego elastyczność, rozumiana jako gotowość na zmiany w strukturze rodziny (hierarchia, role, zasady), które wynikają prosto z rozwoju członków rodziny, jak i przemian zachodzących w szerszym kontekście społecznym (Lewandowska-Walter 2014, s. 65).

Przekaz wartości w rodzinie, jego efektywność i sposób w znaczącym stopniu zależą od **stylu wychowania i postaw rodzicielskich**. Badania odnoszące się do procesu socjalizacji w kontekście wartości wskazują na kilka istotnych cech charakteryzujących diadę rodzic – dziecko a mianowicie: ciepło (*warmth*), siła i styl przywiązania (*attachment*) oraz wzajemność (*reciprocity*). Stopień zgodności pomiędzy wartościami preferowanymi przez rodziców i dziecko w znaczący sposób zależy od stopnia więzi emocjonalnej łączących oba podmioty. Akceptująca, ciepła (oparta na zaufaniu i sprawiedliwości) postawa rodziców zachęca dziecko do stawiania się bardziej podobnym do swoich rodziców (Lewandowska-Walter 2014, s. 68–70).

Aktywność własna dziecka odnosząca się do wyboru wartości preferowanych przez rodziców ma interakcyjny charakter. Oznacza to zarówno podobień-

stwo w wyborze wartości preferowanych przez swoich rodziców, jak i różnice, które nie są traktowane w sposób niekorzystny, ale jako rezultat wzajemnej wymiany w relacji rodzic – dziecko (Lewandowska-Walter 2014, s. 68–71).

Implikacje pedagogiczne

Wychowanie jest procesem wszechogarniającym. Nie ma takiego aspektu życia człowieka, w którym nie byłby wychowywany. Zauważyć to można choćby właśnie w sytuacji rodzinnej. Nasze relacje rodzinne kształtują nas i wychowują w stopniu niezwykle istotnym, a jednocześnie same są przedmiotem oddziaływań wychowawczych. Dzieje się tak w przypadku rodziców, którzy podejmują refleksje, jak powinni wychowywać swoje dzieci, a także dzieci, które zastanawiają się nad kwestią szacunku wobec rodziców (Kostyło 2016, s. 16).

W refleksji o trudach współczesnych czasów i zachodzących wokół nich przemian warto wspomnieć postać Edyty Stein, która w swoich pracach sygnalizowała niebezpieczeństwo zaniku doświadczenia i przeżywania wartości. Ratunkiem w tych czasach jest jej zdaniem człowiek, który jest mocny jak kolumna – wielu może się go trzymać, wielu ludziom pomoże odnaleźć grunt pod nogami (Baranowska 2016, s. 40). Takim człowiekiem, który daje silny fundament, przekazuje wartości, powinien być współczesny rodzic. Rodzic, który jest autentyczny, refleksyjny, pozwala dziecku na trwanie w indywidualności i niepowtarzalności, stwarza mu poczucie bezpieczeństwa, zapewni mu prawidłowy rozwój. Warto w tym miejscu zaznaczyć, jak ważna jest zależność między dzieciństwem człowieka a jego całym późniejszym życiem. To właśnie okres dzieciństwa jest niezwykle istotny, najbardziej podatny na różnego rodzaju wpływy, także w kontekście przekazu wartości. O realizacji zadań związanych z rodzicielstwem Edyta Stein napisała, że matka musi wyczulić się na potrzeby człowieczeństwa własnego dziecka, do których należy m.in. umiejętność przekazania szlachetnych wartości. Zwróciła uwagę na to, aby te wartości dziecko poznało przez własne doświadczenie, a więc zadaniem rodzica jest stwarzanie takich warunków do rozwoju, aby dziecko mogło ich doświadczyć, a nie poznać w sposób teoretyczny (Baranowska 2016, s. 45).

Nie ulega wątpliwości, że własne doświadczenia bycia rodzicem, wsparte siłą uczuć są niezastąpione, ale często niewystarczające. Rodzice zaangażowani niejednokrotnie poszukują dodatkowych informacji dotyczących wspierania i wskazówek dotyczących wychowania dziecka za pośrednictwem programów telewizyjnych, internetu i poradników. Takie gromadzenie informacji z pew-

nością nie wypełni luki informacyjnej. Rodziców należy uczyć refleksyjnego i badawczego podejścia do własnych działań. Koncepcja wspierania rodzin w zdobywaniu kompetencji rodzicielskich powinna mieć charakter działań systemowych (Urban-Kojs 2011, s. 157).

Podsumowanie

Świat wartości jest istotnym wymiarem życia człowieka, ponieważ trudno sobie wyobrazić w pełni odpowiedzialne życie bez akceptacji i interioryzacji określonej systemu wartości. Utrata trwałych wartości prowadzi do utraty prawdziwej tożsamości, a zarazem utraty sensu życia.

Rodzina pomimo destabilizacji społecznej zachowuje znaczną stabilizację w zakresie przekazu wartości (zwłaszcza w dwóch najbliższych sobie pokoleniach) (Skrzypniak 2001, s. 159). Wychowanie ku wartościom jest wyzwaniem dla rodziców. To do nich należy wybór, jakie wartości chcą przekazać swoim dzieciom. Wartości preferowane przez rodziców coraz częściej są swoistym połączeniem wartości tradycyjnych (tradycyjnego sposobu myślenia) i tych odnoszących się do wymagań przyszłości.

W rozważaniach aksjologicznych można spierać się o to, czy wartości są kreowane czy/i odkrywane. Istotne w procesie wychowawczym jest to, że mogą być rozpoznawane i wybierane.

Dlatego tak ważne jest, aby wszystkie dzieci miały odpowiednie warunki do „uczenia” się wartości. Doświadczenia z dzieciństwa mają istotne znaczenie w tworzeniu systemu wartości danego człowieka. Brak tych wzorców lub ich nieautentyczność mogą w znacznym stopniu utrudniać budowanie systemu wartości, który służy integralnemu rozwojowi człowieka.

BIBLIOGRAFIA

- Bakiera L. (2013), *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Baranowska A. (2016), *Wizja macierzyństwa w pedagogicznej myśli Edyty Stein*, w: H. Kostyło, P. Zientkowski, *Uczenie się siebie w kulturze*, Bydgoszcz – Chojnice: Oficyna Wydawnicza Fundacji Fuhrmanna.
- Doniec R. (2001), *Rodzina wielkiego miasta. Przemiany społeczno-moralne w świadomości trzech pokoleń*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Elżanowska H. (2012), *Międzypokoleniowa transmisja wartości w rodzinie*, „Studia z Psychologii” t. 18.
- Ferenz K. (2001), *Komunikacja niewerbalna jako wyraz więzi w rodzinie*, „Wychowanie w Rodzinie”, 3.
- Galkowska A. (1999), *Percepcja powodzenia małżeństwa rodziców a społeczny obraz siebie ich dorosłych dzieci*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Jezierska-Wiejak E. (2013), *Rodzina jako międzypokoleniowa płaszczyzna transmisji wartości*, „Wychowanie w Rodzinie” t. VIII (2/2013), 2013 za: P. Brzozowski (1988), *Przekazywanie wartości w rodzinie*, „Psychologia Wychowawcza”, 2.
- Kawula S. (2007), *Rodzina współczesna – przeobrażenia i przyszłość a wyzwania pedagogiki rodziny*, Olsztyn: Wydawnictwo Epistheme.
- Komorowska B. (2016), *Międzypokoleniowa transmisja wartości*, „Scientific Bulletin of Chelm Section of Pedagogy”, 2/2016.
- Kostyło P. (2016), *Kto wychowuje nasze dzieci? Pytanie filozoficzne*, w: H. Kostyło, P. Zientkowski, *Uczenie się siebie w kulturze*, Bydgoszcz – Chojnice: Oficyna Wydawnicza Fundacji Fuhrmanna.
- Kowalczyk S. (2006), *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kunowski S. (2003), *Wartości w procesie wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Leśniewska G. (2014), *Wpływ rodziny na kształtowanie postawy obywatelskiej społeczeństwa*, w: J. Potocki, J. Ładysz (red.), *Gospodarka przestrzenna. Aktualne aspekty polityki społeczno-gospodarczej i przestrzennej*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.
- Lewandowska-Walter A. (2014), *Transmisja wartości w rodzinie*, w: A.M. Zawadzka, M. Niesiobędzka, D. Godlewska-Werner (red.), *Kultura konsumpcji – wartości, cele, dobrostan. Psychologiczne aspekty zjawiska*, Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów.
- Michalski M.A. (2014), *Znaczenie rodziny dla międzypokoleniowej transmisji kultury gospodarczej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Michalski M.A. (2018), *Postmodernizacja a etyka i kultura gospodarcza Zachodu. Przemiany rodziny i socjalizacji a edukacja moralna*, „Prakseologia”, 160.
- Nowak M. (2001), *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin: Wydawnictwo: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Olbrycht K. (2000), *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ozorowski E. (red.) (1999), *Słownik małżeństwa i rodziny*, Warszawa – Łomianki: Wydawnictwo ATK.
- Skrzypniak R. (2000), *Wartości w procesie wychowania rodzinnego*, „Roczniki Socjologii Rodziny” XII, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Skrzypniak R. (2001), *Transmisja międzypokoleniowa wartości wychowawczych w rodzinie*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, Poznań: Wydawnictwo UAM.

- Swadźba U. (2014), *Praca, religia, rodzina. Od wartości materialistycznych do post-materialistycznych?*, w: D. Walczak-Duraj, J. Mariański (red.), „Acta Universitatis Lodziensis, Folia Sociologica”, 48, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szymczyk L. (2017), *Rola rodziny w rozwijaniu systemu wartości*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 26, Łódź: Wydawnictwo Łódzkie.
- Taranowicz I. (2016), *Polityka rodzinna a przemiany współczesnej rodziny*, w: *Sytuacja rodzin i polityka rodzinna w Polsce po dekadzie członkostwa w Unii Europejskiej*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, 2016, nr 438, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.
- Urban-Kojs E. (2011), *Rodzice jako nauczyciele*, w: J. Szempruch, B. Bugajska-Jaszczołt, L. Pawelec, I. Stańczak (red.), *Oblicza wychowania*, Wydawnictwo LIBRON, Kielce.
- Wołosiuk B. (2011), *Wartości chrześcijańskie w wychowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Paedagogia Christiana” 1/27.

STRESZCZENIE

W czasach współczesnych dziecko żyje w zmieniających się nieustannie warunkach. Funkcjonuje w świecie, który naznaczony jest pluralizmem, wielowymiarowością świata i technicznym postępem.

W artykule została podjęta kwestia wartości, introcepcja wartości. Ukazano istotę przekazu wartości dziecku przez rodziców, konsekwencje braku wzorów w rodzinie. W znacznym stopniu oddziałuje to na dziecko, powodując niejednokrotnie jego zagubienie w świecie. Dlatego tak istotne jest, aby miało ono wskazówki, drogowskazy, jakimi są wartości. Przemiany wartości mają niezwykle istotne znaczenie w procesie wychowania dzieci. Rodzina poprzez wprowadzanie dziecka w świat wartości uczy je, co jest istotne, jak odróżnić dobro od zła, przekazuje system wartości.

SŁOWA KLUCZOWE: dziecko, rodzice, wartości, świat wartości, rodzina, rodzicielstwo

SUMMARY

Today's children are living increasingly in a world of highly complex, ever-changing, with increasing requirements to them. A world in which there is more and more marked by pluralism, the multi-dimensionality of the world and the development of techniques. This causes the often lost young man. So it is necessary to have the directions, which are values. The evolution of the value system is extremely important

in the process of educating children. Family by introducing the child to the world of the values they teach them what's important, how to distinguish good from evil, passes the hierarchy of values.

In the article the value issues are taken, the transmission of the introception of values. The essence of the transmission of the values of the parents of the child, the consequences of an absence of patterns in the family.

KEYWORDS: child, parents, value, world of value, family, parenthood

MONIKA LEWICKA – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 8.11.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 13.05.2020; 15.05.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.06.2020

O potrzebie kształcenia studentów – przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w zakresie emisji głosu

On the need to educate the students – the future teachers of the pre-school and early school education in the field of the voice emission

DOI 10.25951/4155

Wprowadzenie

Muzyka to dziedzictwo kulturowe każdego narodu, na które składa się także kultura języka. A kultura języka, jak pisał Stanisław Dubisz, „to nie tylko umiejętność sprawnego, poprawnego i estetycznego przekazywania myśli (...), a także działalność zmierzająca do udoskonalenia języka” (Dubisz 1985, s. 80). O kulturę tę powinni zabiegać wszyscy posługujący się językiem, a w szczególności osoby, dla których jest on narzędziem pracy, np. dziennikarze czy nauczyciele (Klebanowska, Kochański, Markowski 1985, s. 16). Język jest jednym z podstawowych artykulatorów mowy, którą doskonalili się w procesie nauki emisji głosu. Głos to bardzo delikatny instrument, jest z nami od samego początku. Indywidualny, niepowtarzalny, przynależny każdej osobie. Dzięki swojej określonej barwie jest znakiem rozpoznawczym. Często narażony jest na różne choroby spowodowane wysiłkiem dnia codziennego. Komisja ekspertów Unii Europejskiej Foniatrów utworzyła ranking zawodów ze względu na aktywność głosu. Wśród nich znalazła się grupa zawodów stawiających znaczne wymagania narządowi głosowemu – to m.in. nauczyciele, przedszkolanki czy wychowawcy (Tarasiewicz 2003, s. 97; Binkuńska 2012, s. 108; Niebudek-Bogusz 2009, s. 151–158; Rzepa 2010, s. 141–153; Kostecka 2013, s. 45–45). Dlatego warto, aby wszyscy pracujący głosem poznali zasady jego funkcjonowania i jego higieny oraz świadomie o niego dbali. Zgodnie z definicją emisja głosu oznacza (z łac. *emissio* = wypuszczenie) – 1. wydobywanie głosu przez śpiewającego, 2. naukę kształtowania głosu uwzględniającą wszystkie elementy fizjologiczne, akustyczne

i artystyczne (Habela 1983, s. 58). Emisja głosu stanowi przedmiot kształcenia na studiach wyższych oraz studiach podyplomowych. Organizowane są także liczne kursy czy szkolenia dotyczące nauki emisji głosu. Wiele możliwości daje internet, gdzie można odnaleźć przykłady ćwiczeń, filmów instruktażowych czy artykułów naukowych dotyczących emisji głosu. Po analizie źródłowej należy stwierdzić, że współcześnie emisja głosu omawiana jest pod kątem emisji w śpiewie i w mowie. Jest zagadnieniem związanym z poprawną wymową. To także nauka o tym, jak posługiwać się głosem, zapoznaje ze sposobem wydobywania dźwięku, jego tworzenia, z higieną własnego głosu. Prawidłowa emisja to sprawny aparat głosu i mowy. Należy zaznaczyć, że ważną rolę w emisji odgrywa kilka komponentów tj.: poprawna postawa ciała, oddychanie torem całościowym oraz wypracowanie podparcia oddechowego (zwane *appoggio*), umiejętne wykorzystywanie rezonatorów, odpowiednia fonacja i artykulacja. Do innych należą również intonacja oraz modulacja głosu (Bińkuńska 2012, s. 17–18; Dąbrowska, Dziwińska 2005, s. 54–55). Znajomość tych zagadnień według Ewy Binkuńskiej „pozwała nie tylko na zrozumienie ich istoty, poznania teoretycznego, lecz przede wszystkim na wyciągnięcie praktycznych wniosków, służących rozwojowi metod dydaktycznych w nauce emisji” (Dąbrowska, Dziwińska 2005, s. 55). Agnieszka Płusajska-Otto napisała:

Głos i sposób, w jaki mówimy, charakteryzują nas, są nośnikiem informacji o człowieku, bo oprócz myśli wyrażają także uczucia i emocje. Wpisują się w psychologiczny efekt pierwszego wrażenia. Głos jest jak odcisk palca – niepowtarzalny, wyjątkowy, a słowo, które brzmi pięknie, jest pełne i wyraźne, zwraca uwagę, ułatwia kontakty międzyludzkie, budzi szacunek, podziw (Płusajska-Otto 2017, s. 9).

Z kolei Anna Walencik-Topiłko stwierdziła, że:

Głos jest narzędziem, dzięki któremu możemy realizować komunikację językową [...]. Sytuacją, w której zaczynamy zastanawiać się nad możliwościami głosu, jest moment wyboru zawodu, jeśli głos stanowi o poziomie jego wykonywania. Wymagamy wówczas od głosu określonych cech ilościowych (okres eksploatacji głosu) i jakościowych (odpowiednie natężenie, modulacja). Takie wymogi stawiane są m.in. nauczycielom (Walencik-Topiłko 2009, s. 5).

Znajomość zasad prawidłowego posługiwania się własnym głosem, świadoma praca oraz wytrenowanie poprawnych nawyków emisyjnych jest podstawą dobrego mówienia przez nauczyciela oraz gwarantuje zachowanie zdrowego i aktywnego głosu na dłuższy czas.

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na znaczenie przedmiotu emisja głosu w kształceniu przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Wskazanie, jak ważne jest wypracowanie umiejętności i kompetencji w zakresie poprawnego posługiwania się emisją głosu wśród studentów specjalności nauczycielskiej. Jako materiał do analizy posłużyły dostępne sylabusy i karty przedmiotu emisja głosu oraz odpowiedzi studentów na zadane im pytania.

Analiza wybranych kart przedmiotów i sylabusów dotyczących przedmiotu emisja głosu

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, emisja głosu – budowa, działanie i ochrona narządu mowy, została wpisana jako przedmiot obowiązkowy do modułu 2 – Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym (*Rozporządzenie... z dnia 17 stycznia 2012 r.*, s. 7). Również w rozporządzeniu ministra z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przyszłych nauczycieli, emisja głosu znalazła się jako przedmiot obowiązkowy w standardach kształcenia (*Rozporządzenie... z dnia 25 lipca 2019 r.*, s. 3–4)

Szczegółowa charakterystyka zajęć z emisji głosu zawarta jest w kartach przedmiotu czy w sylabusach. Analizie poddano dostępne karty ze stron internetowych kilku uczelni: Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie, Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu w Gryficach, Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi wydział zamiejscowy w Sieradzu, Politechniki Śląskiej, Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Krośnie i Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach (tab. 1). Jest to grupa przypadkowa, ponieważ z przejrzanych licznych zasobów internetowych polskich uczelni tylko niewiele z nich udostępnia sylabusy czy karty przedmiotów. Dlatego tylko taką grupę udało się autorce wyodrębnić. Należy dodać, że są to karty przedmiotu emisja głosu realizowane na kierunku pedagogika o specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Przeprowadzono również ankietę ze studentami I i II stopnia specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Tabela 1. Analiza przedmiotu emisja głosu na wybranych uczelniach

Lp.	Nazwa uczelni	Kierunek, specjalność	Nazwa przedmiotu	Liczba godzin	Rok studiów, rodzaj studiów
1.	Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej	pedagogika, zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne	emisja głosu	ćwiczenia – 14	I rok, studia stacjonarne
2.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie	pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z nauczaniem języka obcego	emisja głosu i kultura żywego słowa	wykłady – 15 ćwiczenia – 15	brak informacji, studia stacjonarne
3.	Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Gryficach	pedagogika, specjalność: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna	emisja głosu	ćwiczenia – 14	III rok, studia niestacjonarne
4.	Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, wydział zamiejscowy w Sieradzu	pedagogika, specjalność: edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne	emisja głosu	brak informacji	II rok, studia stacjonarne
5.	Politechnika Śląska	pedagogika, specjalność: edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne z pedagogiką specjalną	emisja głosu	ćwiczenia – 30	I rok, studia stacjonarne
6.	Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach	pedagogika, specjalność: edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z terapią pedagogiczną,	emisja głosu	ćwiczenia – 20	II rok, studia stacjonarne

		specjalność: edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z nauczaniem języka angielskiego,		ćwiczenia – 10	III rok, studia stacjonarne
		specjalność: edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z gimnastyką korekcyjno- -kompensacyjną		ćwiczenia – 15	II rok, studia stacjonarne
7.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Krośnie	pedagogika, edukacja wczesnoszkolna wychowanie przedszkolne	emisja głosu	ćwiczenia – 30	I rok, studia stacjonarne

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z tabeli, największe różnice dotyczą liczby godzin przeznaczonych na przedmiot. Najmniej, bo tylko 14 godzin przeznaczono na ćwiczenia z emisji głosu jest w Zachodniopomorskiej Szkole Biznesu w Gryficach. Najwięcej godzin mamy na Politechnice Śląskiej oraz w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Krośnie (po 30 godzin), jak również na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach. Występuje więc znacząca rozpiętość godzin (14–30). Forma zajęć to głównie ćwiczenia, które w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Krośnie prowadzone są w systemie audytoryjnym.

Kolejnym kryterium analizy kart stanowił cel przedmiotu. Można powiedzieć, że zawiera się on w następujących treściach: zapoznanie studentów z problematyką kształcenia głosu u dzieci, młodzieży i osób dorosłych oraz z profilaktyką i higieną głosu. Celem przedmiotu było też zdobycie wiedzy na temat budowy oraz funkcjonowania narządu mowy, pogłębianie świadomości własnego ciała, uświadamianie studentom potrzeby ciągłej dbałości o swój głos i jego kontrolę czy świadome nawiązywanie w wypowiedziach do kultury języka przy zachowaniu zasady prawidłowej emisji głosu.

Zwrócono także uwagę na efekty kształcenia. Jak można przypuszczać, są one do siebie bardzo zbliżone. Efekty te podzielono na wiedzę, umiejętności

i kompetencje społeczne. W zakresie wiedzy jest to głównie znajomość budowy i funkcjonowania narządu mowy oraz profilaktyki, terapii i higieny głosu. W zakresie umiejętności jest to kształcenie wypowiedzi, prezentacja ćwiczeń emisyjnych i ich dobór ze względu na pracę z grupą docelową. Z kolei kompetencje społeczne odwołują się do świadomego posługiwania się własnym głosem, będącym podstawowym narzędziem pracy nauczyciela, oraz świadomego dbania o higienę narządu mowy.

Tematyka zajęć i kształcenie mają na celu ten sam efekt. Dotyczą przede wszystkim: zapoznania studentów z terminologią z zakresu emisji głosu, budową i działaniem aparatu oddechowego, fonacyjnego, artykulacyjnego, omówienia działania rezonatorów, przedstawienia i omówienia zaburzeń głosu, chorób, rehabilitacji i profilaktyki głosu oraz zapoznania z warunkami prawidłowej higieny głosu czy pracy z tekstem. W Wyższej Szkole Biznesu w Dąbrowie Górniczej tematyka sięga również do zagadnień muzycznych: rozwój umiejętności śpiewania piosenek czy rodzaje głosu ludzkiego i jego skala.

Podkreślić trzeba, że nie wszystkie tematy realizowane są poprzez ćwiczenia, choć na większości uczelni są to zajęcia praktyczne. W Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Tarnowie prowadzone są również wykłady.

Na kartach przedmiotu znajduje się także literatura (podstawowa i uzupełniająca). Należy stwierdzić, że wiele pozycji powtarza się w sylabusach uczelni. Do najczęściej uwzględnianych publikacji należą Czesława Wojtyńskiego *Emisja głosu* (Warszawa 1970), Bogumiły Toczyskiej *Elementarne ćwiczenia dykcji* (Gdańsk 2000), *Łamańce z dedykacją, czyli makaka ma Kama* (Gdańsk 2008) oraz *Głośno i wyraźnie: 9 lekcji dobrego mówienia* (Gdańsk 2011), Anety Łastik *Poznaj swój głos... twoje najważniejsze narzędzie pracy* (Warszawa 2002), Bogumiły Tarasiewicz *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu* (Kraków 2003), *Emisja głosu nauczyciela*, pod redakcją Marii Przybysz-Piwko (Warszawa 2006), *Rehabilitacja zawodowych zaburzeń głosu. Poradnik dla nauczycieli*, pod redakcją Marioli Śliwińskiej-Kowalskiej i Ewy Niebudek-Bogusz (Łódź 2011). Na rynku wydawniczym mamy coraz więcej literatury fachowej dotyczącej emisji głosu. W analizowanych kartach pojawia się jednak opracowanie pochodzące nawet z lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku, co wynika z faktu, że publikacja Wojtyńskiego to jeden z pierwszych podręczników do nauki emisji głosu.

Ta krótka analiza przedstawionych kart przedmiotu pokazuje, że realizowane cele zajęć, tematyka, niemal w całości mają charakter praktyczny, a tylko w niewielkim zakresie teoretyczny. Kształcą więc umiejętności i kompetencje przyszłych nauczycieli wskazane w kartach przedmiotu. Nie można się w nich dopatrzeć znacznych różnic, ponieważ są tworzone na podstawie Krajowych

Ram Kwalifikacji (KRK), a zawarte w nich standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela określa Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Dzienniku Ustaw.

Prezentacja wyników badań

Jak wspomniano powyżej, w opracowaniu niniejszego zagadnienia analizie poddano dostępne sylabusy i karty przedmiotu emisja głosu, a także pytania skierowane do studentów Wydziału Pedagogicznego i Artystycznego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, na kierunku: pedagogika, specjalność: Edukacja Wczesnoszkolna i Przedszkolna z terapią pedagogiczną oraz Edukacja Wczesnoszkolna i Przedszkolna z nauczaniem języka angielskiego. Przedmioty dotyczące edukacji muzycznej na studiach pedagogicznych o specjalności nauczycielskiej wymagają ciągłej ewaluacji pracy m.in. ze względu na miejsce muzyki w całościowym procesie nauczania zarówno w szkole podstawowej i średniej. Jest ona marginalizowana, a młodzież ubiegająca się o przyjęcie na studia pedagogiczne o specjalności nauczycielskiej nie dysponuje dostateczną wiedzą z zakresu muzyki. Dlatego przeprowadzono wśród studentów UJK w Kielcach badania dotyczące uzyskanej wiedzy z zakresu edukacji muzycznej. Studentom zadano pytania na wspomniany temat, w tym emisji głosu. Badania przeprowadzono w czerwcu 2019 r. i wzięło w nich udział 50 studentów studiów stacjonarnych I stopnia.

Były to następujące pytania:

1. W jakim zakresie znajomość podstaw emisji głosu jest potrzebna w pracy nauczyciela?
2. Jakie umiejętności zdobyłaś/łeś na ćwiczeniach z emisji głosu?
3. Które ćwiczenia emisyjne będą najbardziej przydatne w przyszłej pracy nauczyciela?

Odpowiedzi respondentów ujęto w tabeli 2.

Większość studentów (94%), uznała, że przedmiot emisja głosu jest bardzo potrzebny i ważny w pracy nauczyciela. Tylko trzy osoby (6%), uznały go za zbędny. W ich odpowiedziach czytamy, że wszystkie ćwiczenia można realizować samemu poza uczelnią lub na zajęciach z wychowania fizycznego. Pojawiały się również odpowiedzi, że przedmiot emisja głosu powinien być obowiązkowy na wszystkich kierunkach studiów wyższych. Studenci często podkreślali, że zdecydowanie za mała ilość godzin przeznaczona jest na emisję głosu. Korzyści z nauki emisji głosu odniesione przez studentów przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 2. Zagadnienie emisji głosu w pracy nauczyciela

Odpowiedzi badanych	n	%
Ważna, potrzebna	47	94
Niezbyt ważna, niekonieczna	3	6
Nie mam zdania	–	–
Razem	50	100

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Umiejętności zdobyte na zajęciach z emisji głosu

Odpowiedzi badanych	n	%
Usprawnianie narządów mowy	50	23,5
Pozbywanie się napięcia, stresu	34	16,0
Poznanie możliwości własnego głosu i ciała (świadomość własnego ciała)	36	16,9
Przełamywanie barier poprzez indywidualizację ćwiczeń	30	14,1
Usprawnianie komunikacji w grupie, integracja grupy	43	20,2
Zapoznanie z warunkami prawidłowej higieny głosu	20	9,3
Razem	213	100

Źródło: opracowanie własne.

Respondenci często podkreślali, że są to ćwiczenia wyczerpujące, ale bardzo ciekawe. Studenci mają możliwość przyjrzeć się bliżej własnemu ciału oraz rozpoznać jego możliwości – to niemal 17% odpowiedzi. Według ankietowanych ćwiczenia rozwijają ich kreatywność i kształcą otwartą postawę na świat. Zdecydowanie najczęściej, bo 23%, to odpowiedzi, że na zajęciach z emisji głosu studenci usprawniają narządy mowy, poznają ciekawe ćwiczenia oddechowe, fonacyjne, rezonansowe, ale przede wszystkim artykulacyjne i dykcyjne. Mniej respondentów (16%) stwierdziło, że podczas zajęć poprzez realizowane ćwiczenia oddechowe oraz rozluźniające nabyli umiejętności pozbywania się negatywnych emocji i napięć. Ważną i wartą podkreślenia odpowiedzią jest usprawnianie komunikacji językowej w grupie oraz integracja dzięki wspólnie wykonywanym ćwiczeniom. Często studenci w trakcie realizacji różnych zadań przełamują własne bariery.

Wskazane przez studentów kategorie umiejętności mają swoje źródło w kartach przedmiotów. Są więc podstawą do oceny ich umiejętności w zakresie emisji głosu, nabytych w trakcie studiów.

Na zajęciach z emisji głosu studenci wykonują ćwiczenia z zakresu poprawnej postawy ciała (tab. 4) – ćwiczenia rozluźniające, oddechowe, fonacyjne, rezonansowe i artykulacyjne. Spośród ankietowanych ponad 25% za najbardziej przydatne uznało ćwiczenia relaksujące, oddechowe i artykulacyjne.

Tabela 4. Ćwiczenia emisyjne w pracy nauczyciela

Odpowiedzi badanych	n	%
Relaksujące	50	25,5
Oddechowe	50	25,5
Rezonans	26	13,3
Fonacja	20	10,2
Artykulacja	50	25,5
Razem	196	100

Źródło: opracowanie własne.

Można jedynie przypuszczać, że pozostałe grupy ćwiczeń są trudniejsze do wykonania przez studentów, dlatego niewielu na nie wskazało. W odpowiedzi na to pytanie jeden z respondentów wyraził nawet opinię, że emisja głosu powinna stać się elementem codziennych zajęć dla dzieci w przedszkolu i w szkole podstawowej. Inna osoba stwierdziła, że każdy w ciągu dnia powinien poświęcić chwilę wolnego czasu na ćwiczenia emisyjne.

Podsumowanie

Wybrane karty przedmiotu dostępne na stronach internetowych wymienionych uczelni, to tylko niewielka ich część. Nie wyczerpują zasadniczo tematyki oraz skłaniają do dalszych pogłębionych badań. Wnoszą jednak wkład w ogólną dyskusję na temat kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w zakresie emisji głosu. Ponadto należy dodać, że dyskurs ten obejmuje nie tylko powyższe zagadnienie, lecz także edukację muzyczną studentów – przyszłych nauczycieli (Kondracka-Szala 2015, s. 39–57). A należy podkreślić, że jest to dyskusja ogólnopolska i niezmiernie ważna w całościowym procesie edukacji studentów, i co warte zauważenia, nie tylko ścieżki nauczycielskiej. Jak słusznie podkreśliła Marta Radwańska:

[...] wśród różnych dóbr narodowych język ma szczególne znaczenie. Na tle dokonujących się przemian związanych z integracją Europy jest swoistym, najcenniejszym dobrem narodowym. Dbalność o jego czystość i rozwój, obrona przed naleciałościami i zbędnymi zapożyczeniami powinna być motywacją do pracy nad pielęgnowaniem i wzbogacaniem własnej mowy na co dzień oraz stanowić cel kształcenia przyszłych pokoleń Polaków (Radwańska 2014, s. 83).

Należy przyznać, że podjęcie decyzji o wyborze zawodu nauczyciela to dopiero początek trudnej i wymagającej życiowej drogi. To również świadomość, że podstawowym narzędziem pracy będzie narząd mowy. Cytowana powyżej A. Walencik-Topiłko stwierdziła, że nauczyciel powinien być dla ucznia wzorem dobrego i właściwego mówienia, także pod kątem emisji głosu (Walencik-Topiłko 2009, s. 5). Ponadto Jolanta Sipowicz słusznie pisze, że: „głos jest odzwierciedleniem stanów fizycznych, emocjonalnych człowieka, obnaża prawdzie »ja« każdego z nas i niczym rentgen przeświecła na wylot wszelkie objawy, pozy, emocje, uczucia” (Sipowicz 2009, s. 13). A zatem prawidłowa emisja i higiena głosu to podstawa dobrze funkcjonującego głosu przez całe życie. Świadome wykorzystywanie wszystkich elementów poprawnej emisji głosu to także podstawowa umiejętność osób, dla których jest on narzędziem pracy.

Ten niewielki dyskurs na temat potrzeby kształcenia studentów – przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w zakresie emisji głosu – ma wskazać na to, że należy cały czas uświadamiać, jak ważne jest poznanie zagadnień tego przedmiotu. Ukazują to również udzielone odpowiedzi studentów, które stanowić mogą cenną wskazówkę dla wykładowców emisji głosu, tak jak stały się dla autorki tego artykułu.

BIBLIOGRAFIA

- Binkuńska E. (2012), *Higiena i emisja głosu mówionego*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Dąbrowska D., Dziwińska A. (2005), *Emisja głosu. Wybrane zagadnienia o higienie i artykulacji. Skrypt dla studentów*, Wałbrzych: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa.
- Dubisz S. (1985), *Między dawnymi a nowymi laty*, Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Habela J. (1983), *Słowniczek muzyczny*, Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Klebanowska B., Kochański W., Markowski A. (1985), *O dobrej i złej polszczyźnie*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kondracka-Szala M. (2015), *Kompetencje muzyczne przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – analiza oferty edukacyjnej i wybranych polskich*

- uczelnii wyższych, w: E. Kochanowska, R. Majzner (red.), *Muzyka w dialogu z edukacją. Wybrane konteksty aktywności i edukacji muzycznej*, Kraków: Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner.
- Kostecka W. (2013), *Emisja głosu jako ważny przedmiot w kształceniu nauczycieli*, „Zeszyty Naukowe WSSP”, 16.
- Niebudek-Bogusz E. (2009), *Postępowanie w dysforiach zawodowych w krajach Unii Europejskiej i na świecie*, „Medycyna Pracy”, 60/2.
- Plusajska-Otto A. (2017), *Podręcznik pracy głosem*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Radwańska M. (2014), *Rola i miejsce emisji głosu w procesie kształcenia nauczycieli*, „Rozprawy naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu”, 44.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, Dz.U. z 2012 r. poz. 131.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, Dz.U. z 2019 r. poz. 1450.
- Rzepa M. (2010), *Choroby zawodowe narządu głosu wśród nauczycieli*, „Nauczyciel i Szkoła”, 48/3.
- Sipowicz J. (2009), *Ja i mój głos. Jak odnaleźć wibracje swojego głosu i nawiązać głębszy kontakt z samym sobą i innymi ludźmi?*, Brzeźnia Łąka: Wydawnictwo Poligraf.
- Śliwińska-Kowalska M., Niebudek-Bogusz E. (red.) (2009), *Rehabilitacja zawodowych zaburzeń głosu. Poradnik dla nauczycieli*, Łódź: Instytut Medycyny Pracy im. prof. J. Nofera.
- Tarasiewicz B. (2003), *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Kraków: TAIWPN Universitas.
- Walencik-Topiłko A. (2009), *Głos jako narzędzie. Materiały do ćwiczeń emisji głosu dla osób pracujących głosem i nad głosem*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

STRESZCZENIE

Emisja głosu zajmuje współcześnie istotne miejsce w kształceniu studentów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W artykule omówiono aspekty emisji głosu oraz wyjaśniono samo pojęcie. Wskazano także na choroby wynikające z pracy głosem. Następnie zaprezentowano wyniki badań własnych. Przedstawiono dostępne na ogólnych stronach internetowych karty przedmiotu emisja głosu, prowadzonego na kierunku pedagogika o specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna, przygotowujących przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Zaprezentowano również wypowiedzi studentów dotyczące umiejętności zdobytych na zajęciach z emisji głosu oraz wykorzystania ćwiczeń emisyjnych w przyszłej pra-

cy nauczyciela. Należy podkreślić, że podjęcie decyzji o wyborze zawodu nauczyciela to dopiero początek trudnej drogi. To również świadomość, że podstawowym narzędziem pracy będzie narząd głosu, o który należy dbać przez całe zawodowe życie.

SŁOWA KLUCZOWE: emisja głosu, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej i przed-szkolnej, pedagogika, studenci

SUMMARY

Today, the voice emission occupies an important place in the education of the pre-school and early school education's students. In the introduction of the article the aspects of the voice emission were described and the concept was explained. The diseases resulting from the work with the voice were also indicated. Then the results of the own researches were presented. The cards of the subject of the voice emission available on the general websites were presented, conducted in the field of the pedagogy with the specialization in the early school and pre-school education, preparing the future teachers of the pre-school education and early school education. The students' statements regarding skills acquired during the voice emission classes and the use of the emission exercises in the future teacher's work were also presented. It should be emphasized that the decision of choosing the teaching profession is the beginning of a difficult but beautiful path. It is also the awareness that the basic work tool will be the voice organ, which should be taken care of at all time. The article ends with a summary.

KEYWORDS: voice emission, early school and pre-school education teacher, pedagogy, students

KATARZYNA ROGOZIŃSKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 5.10.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 4.11.2019; 18.02.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.06.2020

Zasoby indywidualne wolontariuszy pracujących w klinikach medycznych

Individual resources of volunteers working in medical clinics

DOI 10.25951/4156

Wprowadzenie

Stres jest aspektem, który wiąże się z ludzkim funkcjonowaniem. Niezależnie od tego, czy praca jest wykonywana przez osobę młodą czy starszą, stres może pojawić się w każdej sytuacji. Każda osoba może być narażona na negatywne aspekty związane z dyskomfortem, czy to osoba wykonująca swoją pracę w celu uzyskania gratyfikacji finansowej, czy jako wolontariusz, który pracuje na zupełnie innych zasadach¹. Skutki stresu w miejscu pracy odczuwają również pracodawcy, a także całe społeczeństwo. Dane z początku XXI w. wskazują na to, że państwa Unii Europejskiej przeznaczają średnio 10% PKB na wydatki związane z wszelkimi konsekwencjami stresu zawodowego (Molek-Winiarska 2007). Praca jako aktywność stanowi jedną z głównych aktywności życiowych współczesnego człowieka, dlatego bardzo ważnym aspektem wydaje się refleksja na temat odczuć towarzyszących jednostce w miejscu pracy. Zgodnie z witaminowym modelem Warra czy modelem Siegriesta kariera zawodowa może być źródłem wielu gratyfikacji, nie tylko finansowych, lecz także społecznych (Ogińska-Bulik 2006). Kolejnym aspektem jest to, że praca często wymaga wielu wyrzeczeń, może prowadzić do wielu konfliktów lub po prostu wiąże się z dużym wysiłkiem, zarówno fizycznym, jak i psychicznym (Stradomska, Wolińska, Mar-

¹ Wolontariat, <http://wolontariat.org.pl/wiedza/czesto-zadawane-pytania/wolontariusz/> (data dostępu: 27.05.2020).

czak 2016). Dodatkowo praca w zawodach społecznych i medycznych wiąże się z relacjami interpersonalnymi z klientami czy pacjentami, którzy również mogą stanowić poważny stresor w miejscu pracy. Wszelkie tego typu wyzwania w miejscu pracy mogą prowadzić do stresu. Dla człowieka są to przede wszystkim konsekwencje zdrowotne, emocjonalne i behawioralne (Ogińska-Bulik 2006). Odpowiedzią na te problemy może być lepsze poznanie stresorów w miejscu pracy oraz indywidualnych predyspozycji pomocnych w radzeniu sobie ze stresem. Poszerzanie tej wiedzy przekłada się na działania praktyczne, przede wszystkim w postaci programów profilaktycznych kierowanych na organizację oraz człowieka. Jednak nie każdy zawód objęty jest wspomnianą profilaktyką (Stradomska 2019a).

Stres zawodowy

W psychologii brak jednolitej definicji stresu, jednak można mówić o trzech głównych kategoriach definicji, traktujących stres jako bodziec, reakcję lub proces pośredniczący między bodźcem a reakcją (le Blanc, de Jonge, Schaufeli 2007). Stres rozumiany jako bodziec to pewne niekorzystne zdarzenie, którego skutkiem jest wysokie napięcie emocjonalne, zaburzające prawidłowe funkcjonowanie (Grygorczuk 2008).

Druga kategoria definicji traktuje stres jako reakcję emocjonalną zakłócającą komfort psychiczny jednostki (le Blanc, de Jonge, Schaufeli 2007). Reakcja ta związana jest z wydarzeniami zagrażającymi (Grygorczuk 2008).

Trzecia grupa definicji traktuje stres jako proces pośredniczący między bodźcem a reakcją. Potencjalnie stresujące wydarzenia mogą wywoływać rozmaite reakcje u różnych ludzi, co przede wszystkim wiąże się z poznawczą oceną jednostki. Definicja Richarda Lazarusa i Susan Folkman zakłada, że stres jest wynikiem relacji między jednostką i środowiskiem, która oceniana jest jako zagrażająca komfortowi jednostki (Grygorczuk 2008).

Definicje, które traktują stres jako wynik interakcji zasobów jednostki z wymaganiami otoczenia, stały się podstawą definicji stresu zawodowego. Model Toma Coxa, wywodzący się z koncepcji stresu Lazarusa, postrzega stres w miejscu pracy jako transakcję zachodzącą pomiędzy środowiskiem zewnętrznym a zasobami wewnętrznymi jednostki (Ogińska-Bulik 2006). Osoba znajdującą się w miejscu pracy doświadcza wielu stresorów, jednak ma indywidualne zasoby, takie jak zdolności, wiedza czy doświadczenie. Stres może być skutkiem

tej relacji. Co istotne, jednostka wykorzystując swoje zasoby może reagować na daną sytuację na rozmaite sposoby – może być to rezygnacja, lęk, walka itd.

Jednym z modeli stresu zawodowego opierającym się na relacji jednostki z otoczeniem jest model zaproponowany przez Johanna Siegrista i współpracowników. Model ten zakłada, że stres wynika z negatywnej relacji pomiędzy wysiłkiem wkładanym w pracę a nagrodami, jakie otrzymuje pracownik. Można mówić o dwóch aspektach wysiłku: zewnętrznym i wewnętrznym. Wysiłek zewnętrzny dotyczy wymagań stawianych pracownikowi w miejscu pracy, natomiast wewnętrzny nadmiernego zaangażowania, które może wynikać z różnych potrzeb i skłonności jednostki (le Blanc, de Jonge, Schaufeli 2007). Nagrodami w miejscu pracy mogą być pieniądze, status społeczny oraz perspektywy rozwoju kariery (Ogińska-Bulik 2006)

W podsumowaniu: stres zawodowy pojawia się w wyniku interakcji wymagań środowiska z zasobami jednostki. Jeśli okazuje się, że zasoby jednostki okazują się niewystarczające, by poradzić sobie z wymaganiami sytuacji, pojawia się stres. Wiąże się on z różnymi reakcjami organizmu, które mogą prowadzić do poważnych skutków. Wśród konsekwencji stresu wymienia się zmiany zdrowotne, emocjonalne i behawioralne (Ogińska-Bulik 2006).

Miejsce pracy a czynniki wywołujące stres

Do głównych czynników będących przyczynami stresu w miejscu pracy zalicza się: złe warunki fizyczne, warunki związane ze sposobem wykonywania pracy, funkcjonowanie jako element organizacji, bodźce związane z pełnieniem obowiązków zawodowych, z funkcjonowaniem w organizacji i poza nią, relacje interpersonalne i stresory związane z rozwojem i karierą zawodową (Molek-Winiarska 2007).

Podobnie – wychodząc z definicji traktujących stres jako bodziec – można wyróżnić kilka głównych kategorii bodźców prowadzących do poczucia stresu w miejscu pracy. Wśród głównych kategorii można wyróżnić: warunki pracy, warunki zatrudnienia, właściwości pracy oraz relacje interpersonalne.

Wiele zawodów charakteryzuje się czynnikami, które są związane z daną profesją. Dla pracowników służb ratowniczych czy służb mundurowych są to przede wszystkim wydarzenia traumatyczne związane ze śmiercią oraz kontakty z bliskimi ofiar. Lekarze i pielęgniarki skarżą się często na trudne relacje z pacjentami oraz ogromną odpowiedzialność za zdrowie i życie innych. Ciekawe, że w pracy nauczyciela kontakty z uczniami stanowią jeden z podstawowych

stresorów (Ogińska-Bulik 2006). Wydaje się więc, że oprócz ogólnych modeli stresu zawodowego, każdy z zawodów charakteryzuje się pewnymi głównymi właściwościami, które mogą zagrażać pracownikowi w miejscu pracy.

Człowiek a zasoby indywidualne

Zasoby najczęściej definiuje się jako różne czynniki biologiczne, społeczne oraz psychologiczne będące moderatorami przeżywania stresu oraz jego redukcji. Nina Ogińska-Bulik (2006) wymienia kilka zasobów indywidualnych jednostki, które sprzyjają radzeniu sobie ze stresem. Do najważniejszych należy zaliczyć poczucie samoskuteczności, koherencji, optymizm, samoocenę oraz inteligencję emocjonalną. Badania wskazują również na związek temperamentu i osobowości z poziomem stresu (Ogińska-Bulik 2006; Siwy-Hudowska, Kieszkowska-Grudny 2010).

Marshall Rosenberg (1965), twórca jednej z najbardziej znanych metod do badania samooceny na świecie, definiuje tę zmienną jako negatywną lub pozytywną postawę wobec siebie. Samoocena opiera się na spostrzeganiu siebie, a więc percepcji i ocenie własnej osoby, jest więc z natury subiektywna oraz względnie stała w czasie (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Łaguna 2008)

Osoby o wysokim poziomie samooceny są pracownikami charakteryzującymi się poczuciem odpowiedzialności, efektywności oraz uważają się za ważnych członków organizacji. Badania wykazują ponadto, że wysoki poziom samooceny może być buforem chroniącym przed stresem zawodowym czy wypaleniem w miejscu pracy (Anczewska, Świtaj, Roszczyńska 2005).

Daniel Goleman definiuje inteligencję emocjonalną jako zdolność do rozpoznawania, kierowania i wykorzystywania emocji, zarówno własnych, jak i cudzych (Caban, Rewerski 2005). Za twórców pojęcia uznaje się Jacka Saloveya i Petera Mayera (Jaworowska, Matczak 2008). W ich ujęciu inteligencja emocjonalna przejawia się w kilku obszarach (Śmieja, Orzechowski 2008). Jest to m.in. zdolność do spostrzegania i oceny emocji, umiejętność ekspresji, regulacji, zarówno własnych, jak i cudzych oraz umiejętność wykorzystywania emocji do wspomagania działania i myślenia (Sadowska, Brachowicz 2008).

Zdaniem badaczy inteligencja emocjonalna może być ważnym zasobem jednostki pomocnym w radzeniu sobie ze stresem. Wyniki z badań prowadzonych wśród różnych grup zawodowych wykazały pozytywny wpływ wysokiego poziomu inteligencji emocjonalnej na obniżanie poziomu stresu w miejscu pracy (Ogińska-Bulik 2006).

Problemy i hipotezy badawcze

Przeprowadzenie badania na wolontariuszach w ośrodkach lubelskich związane było z realizacją kilku ważnych celów. Przy założeniu, że stres zawodowy jest wynikiem interakcji wymagań w miejscu pracy z zasobami jednostki, głównym celem stało się określenie, jakie czynniki w pracy wolontariuszy mogą być powodem ich stresu. Można uznać, że główną kategorią czynników stresujących są kontakty z pacjentami. Z innych badań, które koncentrują się na zawodach medycznych, wynika, że wolontariusze niewątpliwie mają specyficzny charakter pracy, dodatkowo istotna jest kwestia częstości podejmowanych kontaktów z innymi. Uznano, że inteligencja emocjonalna oraz samoocena mogą stanowić bardzo ważne zasoby jednostki, pomocne w redukcji stresu zawodowego. Inteligencja emocjonalna, zgodnie z definicją czy teoriami, wiąże się z kontrolą i rozumieniem emocji, zarówno własnych, jak i innych ludzi oraz wspomaganiem myślenia (Mayer, Salovey 1999). Wydaje się, że ta umiejętność powinna procentować w pracy wolontariuszy. Także teorie samooceny podkreślają pozytywny wpływ samooceny na obniżanie poziomu stresu zawodowego (Lachowicz, Tabaczek 2007).

Niewątpliwie wolontariusze klinik medycznych są grupą często pomijaną w badaniach stresu zawodowego. Kolejnym celem badania stało się określenie poziomu stresu w tej grupie zawodowej.

W związku z założonymi celami badawczymi założono dwie główne hipotezy badawcze:

Hipoteza 1

Poziom samooceny jest związany z poczuciem stresu zawodowego wolontariuszy. Wraz ze wzrostem poziomu samooceny obniża się poziom poczucia stresu zawodowego.

Hipoteza 2

Poziom inteligencji emocjonalnej jest związany z poczuciem stresu zawodowego wolontariuszy. Wraz ze wzrostem poziomu inteligencji emocjonalnej obniża się poziom poczucia stresu zawodowego.

Osoby badane

W badaniu udział wzięło ponad 200 osób badanych, do ostatecznych analiz zakwalifikowano 104 wolontariuszy klinik medycznych w Lublinie. Różnica wynikała przede wszystkim z tego, że niektóre osoby nie zgodziły się na dalsze wykorzystywanie uzyskanych informacji, w tym wywiadu czy kwestionariu-

sza. Były to osoby w wieku 18–26 lat ($x = 21,7$, $SD = 1,49$). Wśród badanych 62 osoby chcą pracować docelowo w tym zawodzie (59,6%), natomiast 42 osoby nie chcą pracować w tym zawodzie (40,4%). Przebadano 90 kobiet (86,5%) i 14 mężczyzn (13,5%). Niektórzy wolontariusze dopiero zaczęli pracę w placówkach, inni natomiast angażowali się wolontaryjnie przez ponad kilka lat.

Narzędzia badawcze

W przeprowadzonym projekcie badawczym wykonano szereg badań. Natomiast w niniejszej pracy zostaną opisane wyniki badań, które uzyskano za pośrednictwem takich narzędzi badawczych, jak:

1. Skala samooceny SES M. Rosenberga w polskiej adaptacji Ireny Dzwonkowskiej, Kingi Lachowicz-Tabaczek i Marioli Łaguny z 2008 r. Skala SES jest narzędziem składającym się z 10 pozycji diagnostycznych. Badany wybiera odpowiedzi na skali 1–4, gdzie 1 oznacza „zdecydowanie zgadzam się”, natomiast 4 – „zdecydowanie nie zgadzam się”. Skala uwzględnia polskie normy dla badanych w wieku 14–75 lat. Wyniki testu pozwalają opisać osobę badaną pod względem poziomu ogólnej, jawnej samooceny. Metoda ma bardzo dobre właściwości psychometryczne, dla przykładu rzetelność mierzona współczynnikiem alfa Cronbacha wynosi 0,83 (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Łaguna 2008).
2. Skala Inteligencji Emocjonalnej INTE autorstwa Nicola S. Schutte, John M. Malouff, Lena E. Hall, Donald J. Haggerty, Joan T. Cooper, Charles J. Gloden, Liane Dornheim w polskiej adaptacji Anny Ciechanowicz, Aleksandry Jaworowskiej i Anny Matczak. Kwestionariusz składa się z 33 pozycji samoopisowych, gdzie badany dokonuje wyboru odpowiedzi na skali 1–5. Polska adaptacja posiada normy dla osób w wieku 15–54 lata (Jaworowska, Matczak 2007).
3. Kwestionariusz do Subiektywnej Oceny Pracy autorstwa Bohdana Dudka, Małgorzaty Waszkowskiej i Wojciecha Hanke (1999). Kwestionariusz posiada normy stenowe, ponadto skala składa się z 10 czynników, które pozwalają na pełną charakterystykę stresorów odczuwanych przez jednostkę w miejscu pracy. Wśród tych określonych czynników wyróżnić można: brak nagród w pracy, kontakty społeczne, poczucie niepewności wywołane organizacją pracy, poczucie zagrożenia, uciążliwości fizyczne, nieprzyjemne warunki pracy, brak kontroli, brak wsparcia czy poczucie odpowiedzialności. Istotna jest kwestia doboru narzędzi badawczych:

atutem przemawiającym za użyciem tej metody są właściwości psychometryczne (rzetelność alfa Cronbacha = 0,84) oraz normy dla grup wiekowych 30–60 lat, opracowane na grupie 2570 osób, pracujących w 168 zawodach i stanowiskach (Dudek, Waszkowska, Hanke 1999).

Ponadto w przeprowadzonym badaniu dołączono metryczkę z pytaniami o wiek, płeć, wykształcenie, staż pracy oraz o to, czy w przyszłości dana osoba chciałaby wykonywać taki zawód.

Wyniki

W celu weryfikacji hipotez sprawdzono, czy rozkład wyników dla poszczególnych zmiennych jest zbliżony do rozkładu normalnego. Test Shapiro-Wilka wykazał, że rozkład wyników wszystkich zmiennych: inteligencji emocjonalnej ($p < 0,001$), samooceny ($p = 0,002$) oraz poczucia stresu ($p < 0,001$) odbiega od rozkładu normalnego. Zastosowano zatem korelację nieparametryczną rho-Spearmana. Wynik testu potwierdził hipotezę pierwszą: samoocena koreluje ujemnie z poczuciem stresu zawodowego w grupie wolontariuszy ($r_s = -0,44$; $p < 0,001$) (tab. 1). Również hipoteza druga uzyskała pozytywną weryfikację: wraz ze wzrostem poziomu inteligencji emocjonalnej spada poziom poczucia stresu zawodowego w grupie wolontariuszy ($r_s = -0,46$; $p < 0,001$).

Tabela 1. Średni poziom badanych aspektów w grupie wolontariuszy

Zmienna	X	SD
Inteligencja emocjonalna	107,63	13,71
Samoocena	25,13	4,59
Stres	149,98	40,69

Źródło: badania własne.

W kolejnych analizach okazało się, że poziom poczucia stresu zawodowego w grupie wolontariuszy nie wiąże się ze stażem pracy ($H_{(3)} = 6,03$; $p = 0,11$) (tab. 2). Grupy o różnym stażu pracy nie różnią się od siebie pod względem poziomu odczuwanego stresu w miejscu pracy, jednak porównanie grup skrajnych (pracującej do pół roku z grupą pracującą ponad trzy lata) wykazało istotną różnicę w poczuciu stresu zawodowego (Mann-Whitney test: $Z = -2,05$; $p = 0,04$). Okazuje się, że osoby o najmniejszym stażu pracy cechują się najniższym poczuciem stresu zawodowego.

Tabela 2. Średni poziom stresu w grupach o różnym stażu pracy

Staż pracy	Średni poziom stresu zawodowego	SD
Pół roku	128,75	42,73
Rok	150,83	46,49
Od jednego roku do trzech lat	156,09	38,08
Powyżej trzech lat	158,44	28,23

Źródło: badania własne.

Niniejsza analiza wiązała się z próbą określenia, czy osoby pragnące pracować docelowo w badanym zawodzie różnią się od osób, które nie będą chciały pracować w tym zawodzie w przyszłości, pod względem odczuwanego stresu zawodowego. Okazuje się, że osoby, które chcą pracować w tym zawodzie, cechują się istotnie wyższym poziomem stresu zawodowego (Mann–Whitney test: $Z = -2,25$; $p = 0,025$) (tab. 3).

Tabela 3. Średni poziom stresu w poszczególnych skalach

Czynniki stresujące	Średni poziom	SD
Poczucie psychicznego obciążenia związane ze złożonością pracy	21,76	7,03
Brak nagród w pracy	19,76	6,14
Poczucie niepewności wywołane organizacją pracy	18,86	5,11
Kontakty społeczne	13,88	4,26
Poczucie zagrożenia	12,58	4,81
Uciążliwości fizyczne	8,88	3,06
Nieprzyjemne warunki pracy	6,00	2,21
Brak kontroli	11,43	3,03
Brak wsparcia	7,70	2,76
Poczucie odpowiedzialności	10,45	3,38

Źródło: badania własne.

Zgodnie z wynikami przedstawionymi w tabeli 3 oraz normami kwestionariusza do subiektywnej oceny pracy okazuje się, że każdy z badanych czynników jest dla wolontariuszy jest stresujący.

Dyskusja

Wyniki, które uzyskane zostały w niniejszym badaniu, pozwoliły pozytywnie zweryfikować hipotezy. Okazuje się, że zarówno poziom samooceny, jak i inteligencji emocjonalnej wiąże się z poziomem odczuwanego stresu w miejscu pracy. Co więcej, osoby o wysokim poziomie samooceny czy wysokim poziomie inteligencji emocjonalnej cechują się niższym poczuciem stresu.

Uzyskane wyniki korespondują z doniesieniami z badań wykonanych zarówno w Polsce, jak i za granicą. Dotyczyły one relacji inteligencji emocjonalnej z poziomem stresu (Bar-On 2001; Slaski, Cartwright 2002; Ogińska-Bulik 2005; Wróbel 2013).

Osoby o wysokim poziomie inteligencji emocjonalnej cechują się otwartością, towarzyskością, są pomocne, życzliwe, optymistyczne oraz bardziej aktywnie radzą sobie ze stresem (Ogińska-Bulik 2006). Wydaje się, że taka charakterystyka osoby o wysokim poziomie inteligencji emocjonalnej tłumaczy niższy poziom poczucia stresu zawodowego w grupie wolontariuszy. Praca w tym zawodzie związana jest z częstymi kontaktami z innymi ludźmi. Być może inteligencja emocjonalna wiąże się również ze strategiami radzenia sobie ze stresem, a strategie te mają istotny wpływ na poziom poczucia stresu zawodowego. Taki wniosek korespondowałby z wynikami badań prowadzonych na grupie strażaków, pracowników biurowych (Terelak, Kosińska 2012) czy kierowców samochodów ciężarowych (Łuczak 2012). Zgodnie z badaniami i teoriami inteligencji emocjonalnej, osoby o wysokim poziomie tej zmiennej cechują się wysokim poziomem kompetencji społecznych (Przybylska 2006). Wymienione aspekty są istotną cechą w pracy wolontariuszy (Dąbrowska 2012). Dodatkowo wysoki poziom wymienionej zmiennej pomaga w utrzymywaniu pozytywnego samopoczucia. Dodatkowo aspekt związany z utrzymywaniem nadziei na sukces może być istotny szczególnie w grupie wolontariuszy, którzy myślą o tej pracy jako o przyszłym zawodzie (Matczak, Salata 2010)

Samoocena oraz poziom odczuwanego stresu zawodowego jest ważnym komponentem. Można uznać, że wysoki poziom samooceny wiąże się m.in. z tym, że osoba będzie wytrwała, aktywna, gotowa na pokonanie wielu trudności. Cechy te oraz ich natężenie mogą mieć znaczenie w tym, w jaki sposób stres będzie odczuwany przez daną osobę. Zgodnie z wynikami badań samoocena wiąże się z poczuciem kontroli, skuteczności, optymizmem czy nadzieją na sukces (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Łaguna 2008). Korelacje z tymi zmiennymi powinny w sposób znaczący wpływać na relację samooceny ze stresem zawodowym. Wynik koresponduje również z wcześniejszymi

badaniami na innych grupach zawodowych, m.in. wśród policjantów (Ogińska-Bulik 2006).

Badane osoby charakteryzują się bardzo wysokim poziomem odczuwanego stresu, co potwierdziły wyniki badań uzyskane dzięki *Kwestionariuszowi do subiektywnej oceny pracy*. W każdej z badanych skal osiągnęły wynik bardzo wysoki, zatem wolontariusze odczuwają bardzo wiele stresorów w miejscu pracy. Wolontariusze podejmują pracę bez wynagrodzenia, w celu uzyskania niezbędnego doświadczenia, ponadto brak im jakiegokolwiek gwarancji, że przepracowany czas przełoży się na zatrudnienie w przyszłości. Zatem już z samej natury praca ta od początku wiąże się z wieloma czynnikami potencjalnie stresującymi. Zgodnie z modelem Siegriesta i współpracowników stres jest wynikiem negatywnej interakcji pomiędzy wymaganiami a nagrodami w miejscu pracy. Wśród nagród wymienia się wysoki status społeczny, aspekt finansowy oraz szanse rozwoju zawodowego (le Blanc, de Jonge, Schaufeli 2007). Wydaje się, że wolontariusze nie mogą liczyć na wiele nagród w miejscu pracy, co może przekładać się na poziom stresu.

Wolontariusze pozostawieni są najczęściej bez superwizji, szkoleń specjalistycznych czy wsparcia. Co widoczne jest również w badaniach naukowych – brakuje większego zainteresowania tą grupą zawodową. Istotną kwestią jest to, że wolontariusze to osoby bardzo młode, które tak jak w placówkach psychiatrycznych mogą, ale niekoniecznie muszą spotkać się z bardzo trudnymi sytuacjami, jak samobójstwo czy poważne choroby (Stradomska 2019a, Stradomska 2019b).

Niewątpliwie kwestia związana z wolontariuszami i ich pracą jest nadal tematem niewystarczająco eksploatowanym. Warto pamiętać o tym, że wolontariuszami w placówkach psychiatrycznych są często studenci psychologii, medycyny. Z badań wynika, że poziom inteligencji emocjonalnej jest niższy u osób młodych niż u dorosłych (Siwy-Hudowska, Kieszkowska-Grudny 2010). Duże znaczenie w pracy wolontariusza ma profilaktyka i działania, które mają na celu ułatwienie funkcjonowania osobom narażonym na działanie czynników ryzyka. Zatem przede wszystkim warto wzmacniać zasoby osobiste wolontariuszy, m.in. samoocenę i inteligencję emocjonalną, które istotnie wiążą się z poziomem stresu zawodowego.

BIBLIOGRAFIA

- Anczewska M., Świtaj P., Roszczyńska J. (2005), *Wypalenie zawodowe*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii”, 14 (2).

- Bar-On, R. (2001), *Emotional Intelligence and self-actualization*, w: J.Ciarrochi, J.Forgas, J.D. Mayer (eds), *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*, New York: Psychology Press.
- Blanc P. le, Jonge J. de, Schaufeli W. (2007), *Stres zawodowy a zdrowie pracowników*, w: N. Chmiel (red.), *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Caban M.J., Rewerski T. (2005), *Inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne u osób pracujących i bezrobotnych*, „Polityka Społeczna”, 2.
- Dąbrowska A. (2012), *Inteligencja emocjonalna a kompetencje*, w: A. Dąbrowska, J. Podgórecki, I. Wojczek (red.), *Almanach komunikacji społecznej*, „American Institute of Social Sciences & Management in Education”.
- Dudek B., Waszkowska M., Hanke W. (1999), *Ochrona zdrowia pracowników przed skutkami stresu zawodowego*, Łódź: Instytut Medycyny Pracy im. Prof. J. Nofera.
- Dzwonkowska I., Lachowicz-Tabaczek K., Łaguna M. (2008), *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Grygorczuk A. (2008), *Pojęcie stresu w medycynie i psychologii*, „Psychiatria”, t. 5, nr 3.
- Jaworowska A., Matczak A. (2008), *Kwestionariusz inteligencji emocjonalnej INTE*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Lachowicz-Tabaczek K. (2007), *Dole i niedole zdolowanych*, „Charaktery”, 9.
- Łuczak A. (2012), *Strategie radzenia sobie ze stresem zawodowym stosowane przez kierowców samochodów ciężarowych*, „Polskie Forum Psychologiczne”, t. 17, nr 1.
- Matczak A., Salata E. (2010), *Inteligencja emocjonalna a nadzieja*, „Fides et Ratio”, 2 (2).
- Mayer J.D., Salovey P. (1999), *Czym jest inteligencja emocjonalna?* w: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Molek-Winiarska D. (2007), *Stres w procesach innowacyjnych – źródła, skutki, sposoby redukcji*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 1.
- Ogińska-Bulik N. (2005), *Emotional intelligence in the workplace: exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers*, „International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health”, 18 (2).
- Ogińska-Bulik N. (2006), *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – konsekwencje – zapobieganie*, Warszawa: Difin.
- Przybylska I. (2006), *Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela*, w: D. Ekiert-Oldroyd (red.), *Współczesny nauczyciel w koncepcjach pedologicznych i praktyce edukacyjnej*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sadowska M., Brachowicz M. (2008), *Struktura inteligencji emocjonalnej*, „Studia z psychologii w KUL”, t. 15.

- Siwy-Hudowska A., Kieszkowska-Grudny A. (2010), *Osobowość makiaweliczna i jej czynniki w porównaniach międzypłciowych: znaczenie inteligencji emocjonalnej i lęku*, „Psychologia Społeczna”, t. 5, 1 (13).
- Slaski M., Cartwright S. (2002), *Health performance and emotional intelligence: an exploratory study of retail managers*, „Stress and Health”, 18.
- Stradomska M. (2019a), *Uwarunkowania prób samobójczych w grupie studentów – program profilaktyczny prowadzony na uniwersytecie*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, 19 (3).
- Stradomska M. (2019b), *Communication in the assistance relationship – the suicidal aspect*, „Journal of Modern Science”, 43 (4).
- Stradomska M., Wolińska J., Marczak M. (2016), *Uwarunkowania prób samobójczych u nastoletnich pacjentów szpitali i klinik psychiatrycznych w perspektywie psychologicznej*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, 16 (3).
- Śmieja M., Orzechowski J. (2008), *Inteligencja emocjonalna fakty, mity, kontrowersje*, w: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna*, Warszawa: PWN.
- Terelak J.F., Kosińska B. (2012), *Inteligencja emocjonalna a style radzenia sobie ze stresem u funkcjonariuszy straży pożarnej*, „The Polish Journal of Aviation Medicine and Psychology”, 4 (18).
- Wróbel M. (2013), *Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe u nauczycieli: moderująca rola inteligencji emocjonalnej*, „Psychologia Społeczna”, t. 8, 1 (24).
- Wolontariat, <http://wolontariat.org.pl/wiedza/czesto-zadawane-pytania/wolontariusz/> (data dostępu: 27.05.2020).

STRESZCZENIE

Niniejsza praca stanowi podsumowanie badań, które przeprowadzono w grupie wolontariuszy klinik medycznych. Wymieniona grupa pojawia się w niewielu pracach badawczych, co może być związane z wieloma kwestiami, np. pracą tymczasową, niepłatną, związaną z zainteresowaniami wolontariusza. Wyniki badania prowadzą do wniosku, że wolontariusze stanowią grupę o bardzo wysokim poziomie poczucia stresu w miejscu pracy. Dodatkowo mają kontakt z wieloma stresorami, które mogą niekorzystnie wpływać na ich wielowymiarowe funkcjonowanie (aspekt rodzinny, społeczny, zawodowy). Poziom stresu, który mogą odczuwać osoby wykonujące dane aktywności zawodowe, wynikać może z samooceny, jak również inteligencji emocjonalnej. Staż pracy oraz motywacja do podjęcia danej aktywności może być związana ze stresem zawodowym. W badanej grupie osoby, które najdłużej pracowały jako wolontariusz, cechowały się istotnie wyższym poziomem stresu w porównaniu z osobami o najkrótszym stażem pracy. Osoby badane, które zadeklarowały, że chciałyby, aby ta praca, którą wykonują obecnie, była ich docelową w przyszłości charakteryzują się wyższym poziomem stresu zawodowego. Inaczej ta sytuacja wygląda u osób, które

deklarują, że wolontariat w placówkach psychiatrycznych jest związany z ciekawością, zdobyciem praktyki klinicznej czy możliwością rozwoju zawodowego.

SŁOWA KLUCZOWE: wolontariusz, stres zawodowy, inteligencja emocjonalna, samoocena, placówki psychiatryczne

SUMMARY

This work is a summary of studies that were carried out in a group of volunteers of medical clinics. The aforementioned group appears in a few research works, which may be related to many issues, e.g. temporary, unpaid work related to the volunteer's interests. The results of the study lead to the conclusion that volunteers are a group with a very high level of stress in the workplace. In addition, they have contact with many stressors, which can adversely affect their multidimensional functioning (family, social, professional aspects). The level of stress that may be felt by people performing a given professional activity may result from self-assessment as well as emotional intelligence. Seniority and motivation to undertake a given activity may be related to professional stress. In the studied group, people who worked as a volunteer for the longest time were characterized by a significantly higher level of stress compared to people with the shortest seniority. The respondents who declared that they would like this job they are doing now to be their target in the future have a higher level of work stress. This situation is different for people who declare that volunteering in psychiatric institutions is associated with curiosity, gaining clinical practice or the possibility of professional development.

KEYWORDS: volunteer, work stress, emotional intelligence, self-esteem, psychiatric facilities

MARLENA STRADOMSKA – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 10.12.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 29.03.2020; 18.05.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.06.2020

Connectivism. Implications for andragogical activities during professional gatherings

Konektywizm. Implikacje dla działań andragogicznych w trakcie wydarzeń branżowych

DOI 10.25951/4157

Introduction

The necessity of continuous acquiring professional knowledge has become of vital importance due to the development of information society and knowledge-based economy. Professionals are to be provided with the up-to date information and one way of acquiring desired professional knowledge is participation in professional gatherings such as trade fairs and congresses. Professional gatherings can be viewed as *temporary nodal networks*, or more generally, as a specific activity or organizational context for not only for interaction, but also for learning, as “these short-lived hotspots of intense knowledge exchange, network building and idea generation can thus be seen as temporary clusters” (Maskell, Bathelt, Malmberg 2005, n. pag.).

The emergence of new technologies changes the way we receive and gather information, collaborate with others, communicate and last but not least: how we learn. Also the offer for adult learners taking part in professional gatherings is bound to be changed. Connectivism has been acknowledged as potentially the most relevant learning theory for digital age, because of its emphasis on thinking about information in a networked society (McBride 2012), therefore the proposed solution is to follow the connectivism principles (autonomy, interactivity, diversity, openness).

The paper is structured as follows: in section 1 the theory of connectivism is examined. Section 2 is devoted to the idea of lifelong learning, with special attention draw to adult learning. In section 3 the andragogical processual learning model is presented. In section 4 the process

of nodal network is creation is provided, together with a brief description of professional gatherings. Section 5, by way of conclusions, concentrates on improvement of the andragogical activities during hybrid and online professional gatherings.

Connectivism and its Principles: Autonomy, Connectedness, Diversity and Openness

Connectivism is discussed in relation to behaviourism, cognitivism, and constructivism (Siemens 2004; Anderson, Dron 2011), although Siemens argues that none of the above mentioned learning theories cannot explain theoretically learning that resides in technology-driven networks of information or learning that happens within social and business organizations (2004).

The theory of connectivism created by Siemens proposed a completely new approach to learning in a digital age (Downes 2005; Siemens 2004), although it hasn't been universally accepted yet (Verhagen 2006; Kop, Hill 2008; Bell 2009). Connectivism as a theory was created for e-learning environments, therefore special emphasis is placed on collaboration between learners as a way of improving learning outcomes and motivating greater engagement with learning (Johnson, Johnson 1994). Collaborative learning with technology embraces the use of digital, mobile, and networked devices within a group of learners and collaborative technologies are considered as kind of online collaborative environments that provide features for collaborative problem solving (Scardamalia, Bereiter 2006). The emphasis is put on learning through collaboration with other learners via social interaction mediated by advanced technological tools that support this networked structure (Stahl, Koschmann, Suthers 2006).

Connectivism is a theoretical framework which views learning as a network phenomenon influenced by emerged technologies and inherent tension of socialization (Siemens 2006).

Knowledge can be stored in a variety of digital resources and learning can be developed through tools used for user-generated content, sharing, peer critiquing, aggregation, and personalization among learners. Knowledge is, what grows and enhances while individuals and societies enhance through and in networks (Downes 2012), therefore learners should develop capacity to identify, navigate, and evaluate information from their learning networks. An ad-

ditional parameter is so called the *know-where* (the understanding of where to find needed knowledge).

According to connectivism knowledge is to be considered as a relationship that exists within complex networks (Downes 2007). Networks are connections among various entities such as experts, databases, blogs, colleagues, and websites – and socially oriented software stimulate the learning process and enable learner to collaborate (Churches 2008).

In connectivism, learning is considered as the ability to construct and traverse connections (Downes 2007). It is the process that is built on conversation and interaction within one's personal network and that has developed from being a transfer of content and knowledge to the production of content and knowledge (Downes 2012). The use of collaborative and social tools to enhance connections, such as YouTube, Twitter, blogs, management systems, and podcasts in order to deliver online instruction provides learners with the opportunity to learn autonomously, but also allow them to share new knowledge with peers (Mallon 2012).

The learning process is cyclical, learners connect to a network to find and share new information, modify their beliefs in terms of their new learning then reconnect to share their new understandings and find further information. Through this process, learners become active contributors to their networks as they use tools to share their own research and knowledge (Transue 2013). Downes defined *autonomy*, *interactivity (connectedness)*, *diversity* and *openness* as the key components of learning in networks (Table 1).

Table 1. The Principles of Connectivism

Principle 1	Description 2	Condition 3
Autonomy	„The system of education and educational resources should be structured so as to maximize autonomy. Wherever possible, learners should be guided, and able to guide themselves, according to their own goals, purposes, objectives or values. It is a recognition that, insofar as a person shares values with other members of a community, and associates with those members, it is a sharing freely undertaken, of their own volition, based on the evidence, reason and beliefs they find appropriate” (Downes 2010).	„Each person must be free to pursue his or her own good in his or her own way” (Downes 2007).

1	2	3
Connectedness / Interactivity	„The system of education and educational resources should be structured so as to maximize interactivity. This is a recognition both that learning results from a process of immersion in a community or society, and second that the knowledge of that community or society, even that resulting from individual insight, is a product of the cumulative interactions of the society as a whole. Just as a language represents the collective wisdom of a society, so also an insight represented in that language is based on that collective insight” (Downes 2010).	„Ideas and expressions are communicated from one to the next, originating from many different sources, rather than from one to all, diffusing from a single source” (Downes 2007).
Diversity	„The system of education and educational resources should be structured so as to maximize autonomy. The intent and design of such a system should not be to in some way make everybody the same, but rather to foster creativity and diversity among its members, so that each person in a society instantiates, and represents, a unique perspective, based on personal experience and insight, constituting a valuable contribution to the whole” (Downes 2010).	„The widest possible range of beliefs and opinions ought to be sought and encouraged” (Downes 2007).
Openness	„The system of education and educational resources should be structured so as to maximize openness. People should be able to freely enter and leave the system, and there ought to be a free flow of ideas and artifacts within the system. This is not to preclude the possibility of privacy, not to preclude the possibility that groups may wish to set themselves apart from the whole; openness works both ways, and one ought to be able to opt out as well as in. But it is rather to say that the structure of the system does not impede openness, and that people are not by some barrier shut out from the system as a whole” (Downes 2010).	„Each person ought to have the ability to contribute in his or her own way, and to be able to receive the contributions of the others” (Downes 2007).

Source: Downes 2007; Downes 2010.

The four principles, according to Downes, constitute a concrete guide to action and enable a mechanism for deciding not only what to offer, but also how to improve an offer.

Lifelong Learning (LLL) and Adult Learning

LLL is defined as „all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective” (Commission of the European Communities 2001). When considering LLL, cognitivism and constructivism are theories of particular relevance. Cognitivism speaks of learning as making sense of the relationship between what is old and what is new (Gestalt theory), whereas constructivism underlines that „knowledge is not passively received from the world or from authoritative sources but constructed by individuals or groups making sense of their experiential worlds” (Yilmaz 2008).

In XIX century, the term *andragogy*¹ was proposed as to underline the need of special approach towards adult learning as based upon comprehension, organization and synthesis of knowledge. Taking into consideration Knowles, Holton and Swanson assumptions on adult motivations, the andragogical activities require different approach (Figure 1), i.e.:

1. Adults need to know the reason for learning something.
2. Adults need to be involved in planning and evaluation.
3. Experience provides the basis for learning activities.
4. Adults are most interested in learning subjects having immediate relevance.
5. Adult learning is problem-centered.
6. Adults respond better to internal motivators.

Critiques of the notion of *andragogy* (as opposite to *pedagogy*) point out the effort to offer a „framework for thinking about *what* and *how* adults learn”. Cross (1981, p. 248) and that it is not clear whether this is a theory or set of assumptions about learning, or a theory or model of teaching and that the assumptions are prescriptive statements about what the adult learner *should* be (Hartree 1984). However, it is worth citing Kidd: „adult learning is not a different kind or order from child learning. Indeed our main point is that man must be seen as a whole, in his lifelong development. Principles of learning will apply, in ways that we shall suggest to all stages in life. The reason why we specify adults throughout is obvious. This is the field that has been neglected, not that of childhood” (1978, p. 17).

¹ Term *andragogy* (Greek: „man-leading”) is used to distinguish from *pedagogy* (Greek: „child-leading”).

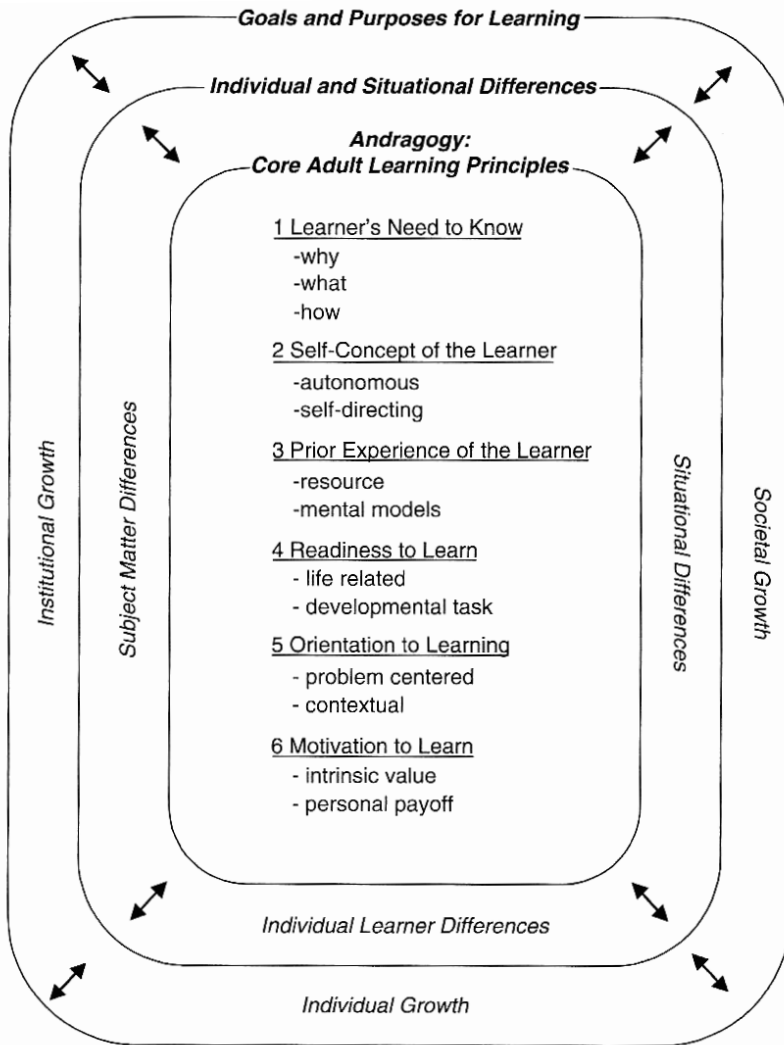


Figure 1. Andragogy in Practice

Source: Knowles, Holton, Swanson 2005, p. 149.

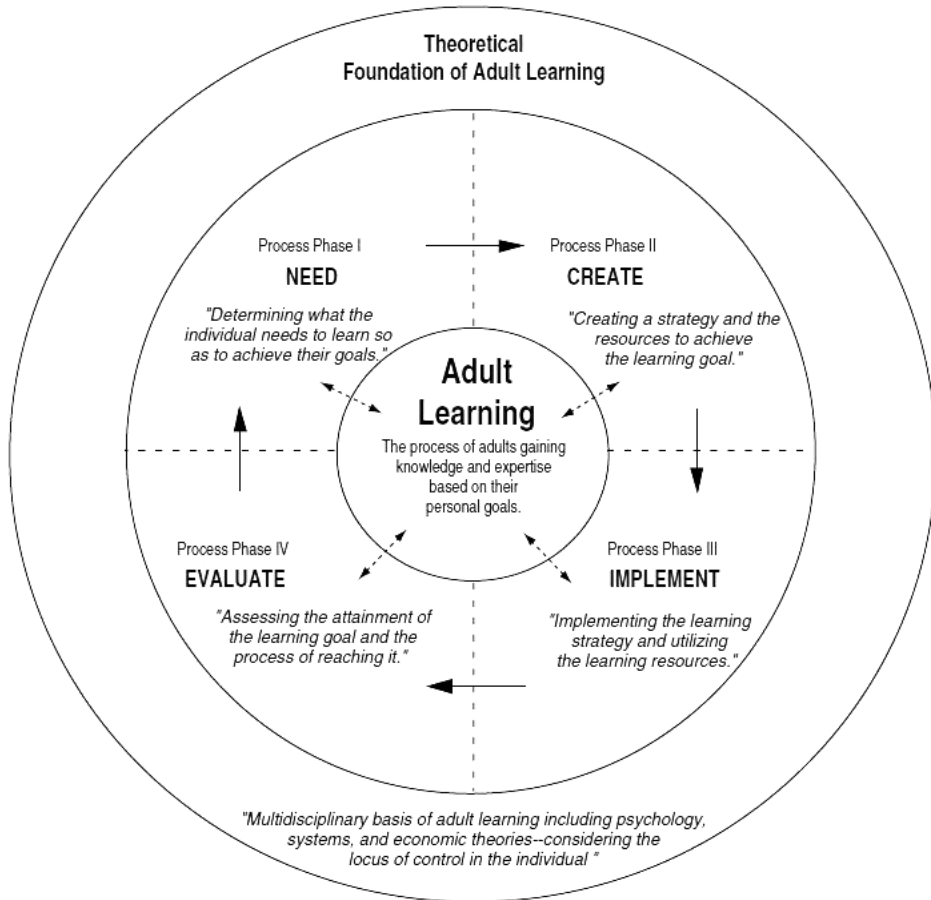
The andragogical processual learning model

LLL is based on „continuous renewal and improvement of knowledge and qualifications” (Aleksander 2003, p. 985), therefore the andragogical processual learning model needs is of great relevance.

Knowles claims that pedagogy is a content model and andragogy is a process model and proposes the andragogical processual learning model with a set of procedures engaging learners in a process prepared on the basis of the following elements: preparing the student, creating an atmosphere conducive to learning, launching mechanisms enabling joint planning, diagnosing educational needs, formulating goals that meet these needs, designing a model of educational experiences, managing this experience with the help of appropriate techniques and measures, assessing learning outcomes and re-diagnosing educational needs. The andragogical model is definitely different from the pedagogical model, as it focuses on procedures and resources supporting the knowledge and skills acquisition.

In the andragogical processual model, following rules are obligatory:

- *Target group orientation* – organizing the didactic process according to expectations and possibilities of specific groups of participants;
- *Participant orientation* – individualization of the process of instruction, becoming familiar with needs and experiences of an individual;
- *Work on interpretation patterns* – exchanging opinions referring to the ways of perceiving the world, reinforcement of interpretation patterns;
- *Adjusting the language of instruction to the recipients* – adjusting the language to the cognitive possibilities of a learner;
- *Joint perspective of a teacher and a learner* – striving to reach an agreement through showing respect of individual differences and indicating similarities;
- *Learning aims orientation* – possibility of establishment of the instructional aims;
- *Confronting with curriculum content* – appropriate choice and analysis of curriculum content;
- *Self-education* – reflective learning;
- *Integration of general and professional education* – integration of various fields of knowledge and life;
- *Influence of emotions on the teaching-learning process* – teaching-learning culture causing positive reactions;
- *Action-orientation* – combining theory with practice, using experiences;
- *Aestheticisation* – aesthetic sensations causing psychological comfort (images, music, classroom interior, teacher appearance);
- *Time economics* – good planning of time budget;
- *Mistake probability* – creating conditions facilitating the process of learning, arousing reflections, differentiating methods of teaching;
- *Using humour* – using humour during classes to intensify the effects of teaching (Błaszczak 2013, p. 309).



© Richard A. Swanson, St. Paul, MN 1996

Figure 2. Adult Learners Controlling Their Learning Planning Process

Source: Knowles, Holton, Swanson 2005, p. 175.

Figure 2 shows the four phases of the adult learning planning process (*need-create-implement-evaluate*), i.e.:

1. determine what is needed so as to achieve goals,
2. create a strategy and resources to achieve the learning goal(s),
3. implement the learning strategy and the use of the learning resources,
4. assess the attainment of the learning goal and the process of reaching it (p. 175).

Discussing the model, attention is drawn to the cases where there is tension between the individual's need and the performance oriented organization's need.

In such cases, where adult learning principles cannot be wholly implemented it is vital to ensure the optimum balance. (Knowles, Holton, Swanson 2005, p. 172).

The process of nodal network creation

During adulthood „knowledge results from the combination of grasping experience and transforming it” (Kolb 1984, p. 41). In case of professionals and the professionals gatherings, the importance of learning community cannot be overestimated.

According to connectivism, knowledge is actuated by learners connecting to and participating in a learning community defined as the clustering of similar areas of interest that allows for interaction, sharing, dialoguing and thinking together (Siemens 2006). Connectivism has shifted the importance from the notion that learning occurs solely within a person, to connections between so called nodes (sources of information).

Professional gatherings possess many of the characteristics ascribed to clusters and from the considered analytical perspective, trade fairs and congresses can also be viewed as *temporary nodal networks* or, more generally, as a specific activity or organizational context for not only for interaction, but also for learning (Maskell, Bathelt, Malmberg 2005).

ICT development has always had a significant impact on changes related to knowledge sharing activities, including the coexistence and evolution of specific forms related to the dissemination of knowledge. Traditional channels of communication, enriched with new services (Internet services, digital signage, applications on smartphones), bring a new quality² in the relationship between business and customers. Over the years, gestors of the trade fair and congress centers, improved the infrastructure and expanded the offer of andragogical activities (organization of professional conferences/congresses, matchmaking

² *Poznan Trade Fairs* analyze the development of technologies and their impact on customer contact. The recent R&D *Project SWEP* concerns creating innovative solutions for multi-stream mass marketing communications aims to create a platform that will allow for the implementation of multi-stream, mass communication campaigns of with the common view and content. By integrating all communication streams, the platform will gather in an automated feedback from all channels which will allow to carry out the analysis and measurement of the effectiveness of the campaign and the examination of trends. As the results of the project new tools will be provided for marketing campaigns on a global scale (MTP).

meetings, co-organization of competitions, brokerage in advertising/publishing services). Nowadays, it is common to use the Internet to communicate with the participants before, during and after professional gathering therefore the hybrid and solely on-line character of the professional gatherings are to be considered.

The perception of contemporary trade fairs as *fairs of scientific and technical thought, market hybrids, or communication arenas* is a consequence arising from shift to events dedicated solely to professionals. Contemporary trade fairs and congresses are an example of the complexity of the modern educational environment: a system that includes infrastructure and tools for andragogical activities, educators/facilitators and adult learners.

The role of the professional gatherings organizers is to provide adequate learning environment for adults. This requires taking into consideration not only phases of the andragogical learning planning process, but also the principles of connectivism – because of the hybrid and on-line character of contemporary professional gatherings.

Conclusions. Implications for hybrid and on-line professional gatherings

Pursuit of knowledge for professional reasons leads adults to participate regularly in trade fairs, exhibitions, conventions, congresses, and conferences. Although considered as a „traditional form”, trade fairs and congresses adapt technological novelties – and go „on-line”.

Hybrid and on-line character of professional gatherings prevail changes in the offer and the services of organizers, who are to consider changes concerning the following quality areas³, arising from the possibilities due to the ICT, i.e.:

- communication type during professional gathering (*mass media communication, using all available channels; personalized message tailored to the needs and capabilities of participants*);
- added value creation for participants attending professional gathering (*community participation; infotainment/edutainment; time economics, Creative Commons license*);
- verification of achievements by the participant (*tools for selecting individual indicators by the participant and ongoing verification of achievements; tools to inform a participant about the completion of a given stage or a participant's achievements against the background of all participants*);

³ Identified by the author.

- feedback type for the professional gathering organizer (*a mechanism for assessing achieved financial and non-financial indicators and the possibility of comparison to previous editions of the service; a mechanism for assessing the implementation of planned goals and identifying areas for improvement in subsequent service editions; a mechanism for assessing the communication / educational /socialization impact of the service on the industry*).

The creation of an adequate learning environment for participants especially when planning andragogical activities, require taking into account the findings of andragogy and connectivism. In case of choice of communication type and added value creation, in order to strengthen and to expand the advantages perceived by adult learner it is worthwhile to consider the principles of connectivism (Table 2).

Table 2. Use of the principles of connectivism for evaluation of communication type and added value

Quality areas of professional gatherings	Selected attributes	Principles of connectivism			
		Autonomy	Interactivity	Diversity	Openess
Communication type	Mass media communication, using all available channels		×	×	
	Personalized message tailored to the needs and capabilities of participants	×	×	×	×
Added value for participants	Participation in an industry community		×	×	×
	Elements of infotainment / edutainment (education / information using entertainment)	×		×	
	Time economics	×			
	Creative Commons license	×		×	×

Source: own.

It is also worth remembering, that the best educational practices are the ones that directly refer to the participants' needs (perceived as significant) as well as the ones that respect maximum control from a participant (Aleksander 2003; Tuross 2010). Taking into account the above, research could concentrate on the use of connectivism principles by professional gatherings organizers while planning andragogical activities (communication type, added value for participants) as well as the way of adjusting other quality areas of the services

provided on-line (with special attention devoted to achievements verification and feedback from andragogical activities).

In 2020, due to the COVID-19 pandemic, a serious crisis affected the MCE⁴ Industry. The other noticed challenge concerning educational activities is acceleration in adapting ICT solutions. In Western motivational speaking the Chinese word for “crisis” is invoked as being composed of two Chinese characters signifying *danger* and *opportunity* respectively. Therefore, maybe now it is a chance and opportunity to think over and revise the areas of quality of on-line andragogical activities during professional gatherings as counteraction to MCE Industry crisis.

BIBLIOGRAPHY

- Aleksander T. (2003), *Edukacja ustawiczna*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa: Żak.
- Anderson T., Dron J. (2011), *Three generations of distance education pedagogy*, „The International Review of Research in Open and Distributed Learning”, 12 (3), <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1826> (accessed: 21.03.2020), DOI: 10.19173/irrodl.v12i3.890.
- Bell F. (2009), *Connectivism: a network theory for teaching and learning in a connected world*, „Educational Developments, The Magazine of the Staff and Educational Development Association”, 10 (3), <http://usir.salford.ac.uk/id/eprint/2569/> (accessed: 20.03.2020).
- Błaszczak I. (2013), *Contemporary perspectives in adult education and lifelong learning – andragogical model of learning*, <https://eric.ed.gov/?id=ED567158> (accessed: 23.03.2020).
- Churches A. (2008), *Bloom’s Taxonomy Blooms Digitally*, “Tech&Learning Journal”, <http://teachnology.pbworks.com/f/Bloom%5C’s+Taxonomy+Blooms+Digitally.pdf> (accessed: 25.03.2020).
- Commission of the European Communities (2001), *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, EUR-Lex, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF> (accessed: 27.03.2020).
- Cross K.P. (1981), *Adults as Learners. Increasing participation and facilitating learning*, San Francisco: Jossey-Bass.

⁴ MCE – abbreviation from Meetings, Conventions/Congresses and Exhibitions/Events. Further information on crisis in the MCE Industry can be found on <https://www.ufi.org/industry-resources/coronavirus/>.

- Downes S. (2005), *An introduction to connective knowledge*, <http://www.downes.ca/post/33034> (accessed: 25.03.2020).
- Downes S. (2007), *These Principles*, <https://halfanhour.blogspot.com/2007/12/these-principles.html> (accessed: 25.03.2020).
- Downes S. (2010), *What is democracy in education?*, <https://halfanhour.blogspot.com/2010/10/what-is-democracy-in-education.html> (accessed: 15.03.2020).
- Downes S. (2012), *Connectivism and Connective Knowledge: essays on meaning and learning networks*, „National Research Council Canada”, https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf (accessed: 28.03.2020).
- Hartree A. (1984), *Malcolm Knowles' theory of andragogy: A critique*, „International Journal of Lifelong Education”, 3 (3).
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1994), *Learning Together and Alone*, in: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning (4th. edn.), Edina, Minn.: Interaction Book Company.
- Kidd J.R. (1978), *How Adults Learn* (3rd. edn.), Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
- Knowles M., Holton E., Swanson R. (2005), *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.), Amsterdam: Elsevier.
- Kolb D. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kop R., Hill A. (2008), *Connectivism: learning theory of the future or vestige of the past?*, Open Distance Learn.
- Mallon M. (2012), *The new distance learners. Providing customized online research assistance to urban students on the go*, „Urban Library Journal”, 18 (1).
- Maskell P., Bathelt H., Malmberg A. (2005), *Building Global Knowledge Pipelines: The Role of Temporary Clusters*, „European Planning Studies”, 14 (8), https://www.researchgate.net/profile/Anders_Malmberg/publication/4979978_Building_Global_Knowledge_Pipelines_The_Role_of_Temporary_Clusters/links/00b49517ac1ebeb441000000/Building-Global-Knowledge-Pipelines-The-Role-of-Temporary-Clusters.pdf (accessed:16.03.2020), DOI: 14.10.1080/09654310600852332.
- McBride M. (2012), *Reconsidering Information Literacy in the 21st Century: The Redesign of an Information Literacy Class*, „Journal of Educational Technology Systems”, <https://www.researchgate.net/publication/274668313> (accessed: 29.03.2020), DOI: 10.2190/ET.40.3.e.
- MTP, *System wielostrumieniowej komunikacji masowej integrujący marketing bezpośredni i pośredni z weryfikacją rezultatów online, jako podstawa nowej usługi skierowanej do klientów targowych – SWEP*, <https://swep.mtp.pl/pl/> (accessed: 25.03.2020).

- Scardamalia M., Bereiter C. (2006), *Knowledge Building: Theory, Pedagogy, and Technology*, in: R.K. Sawyer (ed.), *The Cambridge handbook of: The learning sciences*, Cambridge: University Press.
- Siemens G. (2004), *A Learning Theory for the Digital Age*, <https://www.academia.edu/2857071/Connectivism> (accessed: 8.03.2020).
- Siemens G. (2006), *Knowing Knowledge*, [https://books.google.pl/books?id=P-j41TomgKXYC&lpg=PR5&ots=WurLFmvTiH&dq=Knowing%20Knowledge%20\(Siemens%2C%202006&lr&hl=pl&pg=PP2#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pl/books?id=P-j41TomgKXYC&lpg=PR5&ots=WurLFmvTiH&dq=Knowing%20Knowledge%20(Siemens%2C%202006&lr&hl=pl&pg=PP2#v=onepage&q&f=false) (accessed: 12.03.2020).
- Stahl G., Koschmann T., Suthers D. (2006), *Computer-supported Collaborative Learning: An Historical Perspective*, in: R.K. Sawyer (ed.), *The Cambridge handbook of: The learning sciences*, Cambridge: University Press.
- Transue B.M. (2013), *Connectivism and Information Literacy: Moving From Learning Theory to Pedagogical Practice*, „Public Services Quarterly”, 9 (3), DOI: 10.1080/15228959.2013.815501
- Turoś L. (2010), *Andragogika autokreacji*, Warsaw: Lucjan Turoś and Piotr Turoś.
- Verhagen P. (2006), *Connectivism: A New Learning Theory?*, <https://www.scribd.com/doc/88324962/Connectivism-a-New-Learning-Theory> (accessed: 6.02.2020).
- Yilmaz K. (2008), *Constructivism: Its theoretical underpinnings, variations, and implications for classroom instruction*, „Educational Horizons”, 86 (3).

SUMMARY

The article provides a literature review on connectivism in order to present evidence, that the learning theory which typically has been used for e-learning, can (or even should) be applied to the andragogical activities provided during business gatherings (trade fairs and congresses). Therefore, the idea of connectivism is discussed, the four key principles of connectivism i.e. autonomy, interactivity, diversity and openness are defined. The adequateness of the principles of connectivism and the andragogical model of processual learning for professional gatherings is proved.

The aim is to indicate the areas for further research concerning andragogical activities for hybrid and on-line professional gatherings.

KEYWORDS: connectivism, lifelong learning (LLL), andragogy, professional gatherings

STRESZCZENIE

Artykuł zawiera przegląd literatury dotyczący konektywizmu, uzasadniając, że teoria nauczania odnosząca się do przedsięwzięć edukacyjnych on-line, może (i powinna) zostać zastosowana dla działań andragogicznych podejmowanych przez organizato-

rów branżowych wydarzeń targowo-kongresowych. W tym celu zostały omówione założenia konektywizmu wraz z czterema głównymi zasadami: niezależności, interaktywności, różnorodności oraz otwartości. Wykazana została adekwatność zastosowania andrologicznego modelu nauczania procesowego.

Celem jest wskazanie kierunków dalszych badań dotyczących działań andragogicznych w trakcie branżowych wydarzeń organizowanych w modelu hybrydowym oraz on-line.

SŁOWA KLUCZOWE: konektywizm, lifelong learning (LLL), andragogika, branżowe wydarzenia targowo-kongresowe

ANNA KANABROCKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 8.05.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 19.05.2020; 29.05.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.06.2020

Rola literatury w procesie kształtowania się kompetencji kulturowej, językowej i komunikacyjnej

The role of literature in the process of shaping cultural, linguistic and communicative competence

DOI 10.25951/4158

Wprowadzenie

Człowiek w otoczeniu społecznym nabywa różne kompetencje, w tym kluczowe: kulturową, językową i komunikacyjną. Rozwój w tych obszarach postępuje dynamicznie, niemniej jednak zależny jest od nasilenia bodźców. Dziecko od najmłodszych lat w naturalny sposób przejawia wzorce z obserwacji i poprzez kontakty społeczne. Znaczący wpływ na kształtowanie się jednostki ma także literatura. Stymuluje ona od najmłodszych lat kompetencje językowe i poznawcze ściśle związane z komunikacyjnymi i kulturowymi. Literatura, włączona w proces edukacyjny i wychowawczy, jest nie tylko źródłem wiedzy o świecie, lecz także prezentuje i utrwala wzorce kulturowe i językowe.

Kompetencja kulturowa

Dziecko, wzrastając w danej kulturze, przejawia niejako automatycznie pewne wzorce, postawy, modele postępowania, chłonie kod kulturowy, w którym jest zanurzone. Zdaniem Bogny Kietlińskiej i Barbary Fatygi „kompetencje kulturowe to zasób rozwiniętych w wyniku różnorodnych aktywności, pozostających w danym momencie w dyspozycji jednostki, możliwości jej organizmu i umysłu. Określają one predyspozycje jednostki do uczestniczenia w kulturze własnej oraz w kulturach obcych, a także sposób posługiwania się przez nią wiedzą i rozwiniętymi na danym etapie życia umiejętnościami” (Kietlińska 2014). Kompetencje te rozwijają się w miarę obcowania z kulturą własną i obcą w sposób bezpośredni lub

– w mniejszym stopniu – poprzez przekaz wtórny i doświadczenie zastępcze. Kontakt z literaturą jest swoistym rodzajem doświadczenia zastępczego, gdyż prezentowane w utworach zagadnienia, nierzadko nieznanie dziecku, współlistnieją w tekstach z wzorcami postępowania. Utwory czytane dziecku w wieku przedszkolnym obok problemu i wyzwania prezentują zakorzenione kulturowo postawy bohaterów. Nie wszystkie są modelowe i godne naśladowania, ale wyraźny morał w utworach pozwala małemu odbiorcy dokonać ich samodzielnej właściwej oceny (interpretacji), przekładającej się na jego przyszłe postępowanie.

Cytowane autorki stwierdzają, że kompetencje kulturowe

Nie tylko umożliwiają rozumienie treści danej kultury, ale także mniej lub bardziej biegle posługiwanie się nimi oraz ich modyfikacje. Tradycyjnie w naukach społecznych przyjmuje się, iż podstawą wszelkich kompetencji są kompetencje poznawcze oraz, iż najważniejszym rodzajem kompetencji kulturowych są kompetencje językowe. Jednak warto wskazać, że nabywanie kompetencji kulturowych nie musi zawsze odbywać się na drodze świadomego uczenia (z wykorzystaniem kategorii językowych) – może bowiem polegać również na przyswajaniu pewnych wzorów zachowań przez obcowanie (poprzez naśladownictwo i bez pośrednictwa języka (Kietlińska 2014).

Pozajęzykowa stymulacja polega zatem na bezpośrednim doświadczeniu lub obserwacji zjawisk i postaw.

Autorki zaznaczają jednak, że nie wszystkie kompetencje kulturowe nabywane są w wyniku wymienionych działań (świadomego uczenia się, naśladownictwa). Podają za przykład „wrażliwość na sztukę”, która może być ujęta jako cecha osobowości, która nie musi być poddawana dodatkowemu treningowi/stymulacji, bez czego może reprezentować relatywnie wysoki poziom (Kietlińska 2014).

Literatura zatem nie ma wpływu na kształtowanie wszystkich kompetencji kulturowych, niemniej jednak może być punktem odniesienia do diagnozy rozwoju u dziecka kompetencji nabytych bez pośrednictwa języka: „mimetycznych” i „osobowościowych” (reakcje dziecka w kontakcie z dziełem literackim w sferze formy i treści – wrażliwość na sztukę, doznania estetyczne, analiza prezentowanych tematów).

Kompetencja językowa i komunikacyjna

Dziecko, rozwijające się w otoczeniu społecznym, przyswaja w sposób naturalny zarówno kompetencję językową, jak i komunikacyjną. Dynamika rozwoju jednostki w tym zakresie warunkowana jest przez biofizyczne czynniki indywi-

dualne, lecz także w dużym stopniu przez stymulację środowiskową. Rozwój mowy opiera się na doświadczeniu społecznym. Socjolingwistyczne ujęcie mówienia koncentruje się na społecznym aspekcie języka i komunikacji. Mirosław Michalik wskazał za Stanisławem Grabiasem:

Mówienie należy wiązać z interakcją zachodzącą między zachowaniami wspólnymi (kompetencją językową i kompetencją komunikacyjną) a zachowaniami indywidualnymi (uwarunkowaną fizycznie i psychicznie realizacją zdań i wypowiedzi) (Grabias 1994, Michalik 2013).

Zdaniem Grabiasa:

Interesujące nas obecnie reguły budowania wypowiedzi, podobnie jak i reguły gramatyczne, tkwią w umysłach uczestników danej grupy społecznej i stanowią o ich kompetencji komunikacyjnej. Są one wynikiem socjalizacji jednostek, a więc są wiedzą nabytą w trakcie uczestnictwa jednostki w życiu różnych grup społecznych (Grabias 1997).

Dalej S. Grabias wyraźnie różnicuje kompetencję językową (jako wiedzę pozwalającą budować zdania gramatycznie poprawne) i kompetencję komunikacyjną (jako wiedzę umożliwiającą budowanie sensownych wypowiedzi). Kompetencje i ich realizacje uporządkowano w tabeli 1.

Tabela 1. Mowa – układ kompetencji i sposobów realizowania wypowiedzi językowych

Kompetencje – społeczna wiedza tkwiąca w umysłach ludzkich	Indywidualne realizacje kompetencji
1. Kompetencja językowa – inwentarz fonemów, leksemów oraz reguły budowania poprawnych gramatycznie i sensownych zdań: kompetencja fonologiczna, morfologiczna i składniowa. 2. Kompetencja komunikacyjna – wiedza na temat statusu kodów językowych i na temat reguł budowania wypowiedzi odpowiednich do sytuacji: kompetencja stylistyczna, społeczna, sytuacyjna i pragmatyczna.	1. Budowanie zdań: a) sprawności substancyjne, pozwalające budować zdania w postaci sygnałów dźwiękowych, optycznych i taktylnych; b) sprawności gramatyczne: morfologiczne i syntaktyczne. 2. Budowanie wypowiedzi dialogowych i narracyjnych – sprawności komunikacyjne: stylistyczne, społeczne, sytuacyjne i pragmatyczne.

Mirosław Michalik za Stanisławem Grabiasem definiuje mowę i mówienie jako: „Zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając rzeczywistość i przekazując jej interpretację innym uczestnikom życia społecznego” (Grabias 2001, Michalik 2013, s. 13).

Interpretowanie poznanej rzeczywistości i właściwy przekaz odbiorcy kształtowany jest również poprzez literaturę. Dialog rodzica lub nauczyciela z dzieckiem po przeczytanej lekturze pobudza je do własnej interpretacji określonego problemu i przekazaniu wniosków rozmówcy. Zwerbalizowane refleksje dotyczące rzeczywistości i fikcji literackiej rozwijają także umiejętność identyfikacji, nazywania i wyrażania uczuć.

Wiedza i myślenie

Kształtowanie się wspomnianych kompetencji przebiega stopniowo, proces wychowania i edukacji powinien być dostosowany do poziomów reprezentacji wiedzy opanowywanych przez dziecko w toku rozwoju. Według Jerome’a Brunera (1990) są to:

- **reprezentacja enaktywna** (pierwszy rok życia, wiedza zawarta w programach działania),
- **reprezentacja ikoniczna** (od pierwszego do siódmego roku życia – wiedza oparta na znakach, obrazach, wyobrażeniach),
- **reprezentacja symboliczna** (od siódmego roku życia – doświadczenie z narracji, myślenie oparte o język).

Metody i techniki stymulujące kluczowe kompetencje, w tym także forma i treść prezentowanych dziecku utworów literackich, powinny zostać dobrane adekwatnie do wieku i predyspozycji małego lub młodego odbiorcy, z uwzględnieniem dwóch rodzajów myślenia wskazanych przez Brunera (1990), które przytacza Maria Molicka (2012):

- paradygmatyczne (logiczno-naukowe, logiczno-matematyczne) – dąży do poznania uniwersalnych zasad, sprawdzalnych pod względem ich prawdziwości oraz odkrycia świata fizycznego (generalizacja zasad i ich weryfikacja),
- narracyjne – służą rozumieniu świata społecznego i budowaniu świata wewnętrznego oraz reprezentacji rzeczywistości społecznej i siebie (poszukiwanie motywów ludzkich zachowań).

Literatura a rozwój jednostki

Czytanie dziecku, zwłaszcza od okresu niemowlęcego do trzech lat, bywa często zaniechane lub zaniedbywane, ponieważ powszechnie uważa się je za nieskuteczne. Ma ono jednak głęboki sens, wiąże się z rolą języka w procesie uczenia się, konstruowania wiedzy przez jednostkę (Molicka 2012). Pojęcie konstruktywizmu wywodzi się z epistemologii, a jego założenia polegają na tym, że wiedza nie jest nabywana, a konstruowana, stosownie do własnej percepcji, doświadczenia, kontekstu społecznego, ujawnia się w interpretacji, zachowaniach i emocjach im towarzyszących. Budowanie wiedzy zależy od możliwości poznawczej jednostki (Molicka 2012).

Jan Ożdżyński stwierdził, że w lingwistyce kognitywnej zawiera się „nurt myślowy, który traktuje język jako formę poznania (poznawania) rzeczywistości i akcentuje powiązania języka z aparatem poznawczym człowieka, zmianami i zasadami układu pojęć, a także (...) uczuć i wartościowań” (Ożdżyński 1995, s. 7). Istotnym zagadnieniem z tego zakresu jest językowy obraz świata (JOS). Autor definiuje go jako „określony sposób ujmowania przez język rzeczywistości (zarówno pozajęzykowej, jak i językowej), istniejący w semantycznych, gramatycznych, składniowych i pragmatycznych kategoriach języka naturalnego, (...) określony sposób odwzorowywania świata, dany w pojęciowym rozczłonkowaniu zawartym w języku ujmującym ten świat” (Ożdżyński 1995, s. 7). Językowy obraz świata dzieci i młodzieży stanowiący zwerbalizowaną interpretację rzeczywistości powstaje nie tylko na podstawie doświadczeń rzeczywistych, lecz także czerpie z literatury (przysłowia, sądy zachowane w gramatyce i słownictwie).

Maria Molicka podkreśliła: „Książki są potrzebne dzieciom, by wejść w świat, by go i siebie zrozumieć, by zarządzać emocjami, a przede wszystkim, by rozwinąć myślenie, w tym kreatywność (...). Rozwój poznawczy dziecka obejmuje przede wszystkim percepcję i sposób rozumienia, czyli odkrycie sensu wydarzeń i znaczeń, jakie im nadaje” (2012, s. 34). Utwory literackie zatem wyprzedzają lub towarzyszą osobistym doświadczeniom dziecka, porządkując wiedzę o świecie, a także o sobie samym.

Książka na wczesnych etapach rozwoju

Wiek niemowlęcy i poniemowlęcy

Maria Molicka zauważyła: „książki adresowane do dzieci w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym są ważne przede wszystkim dla budowania wiedzy

i umiejętności, ale nie tylko, ponieważ służąc zabawie rozwijają relacje z najbliższymi i budują ufność w tych relacjach, pomagają oswajać rzeczywistość, przewidywać, co się wydarzy, by w chaosie wrażeń poznawczo je organizować” (Molicka 2012, s. 39). Książka, zwłaszcza interaktywna, wpływa na budowanie wiedzy, zdobywanie konkretnych umiejętności, tworzenie relacji z innymi (pole wspólnej uwagi, współodczuwanie)

Wczesne dzieciństwo

Alicja Ungeheuer-Gołąb (2011) wymieniła sfery literackie wczesnego dzieciństwa:

- Sfera I – formy paraliterackie: zaśpiewy, zawołania, przekomarzania, gaworzenia, wyrażenia onomatopieczne,
- Sfera II – pierwsze teksty o charakterze utworów ludowych bądź literackich: kołysanki, wyliczanki, bajeczki,
- Sfera III – książki obrazkowe,
- Sfera IV – opowieści wierszem i utwory z bogatszą fabułą.

Molicka stwierdziła: „Pod koniec wczesnego dzieciństwa adresowane są do dzieci pierwsze historyjki o bardzo uproszczonej fabule (...). Zawierają wiele powtórzeń, które pomagają dziecku zrozumieć sens wydarzeń, rozwinięć myślenie narracyjne” (2012, s. 38). Dzięki opowiadaniom dziecko dostrzega relacje przyczynowo-skutkowe, poznaje motywy i rezultaty określonych działań. Myślenie narracyjne pozwala dziecku kontrolować własne postępowanie: osiągnąć oczekiwane rezultaty, jak i uniknąć niepożądanych konsekwencji. Linearne uporządkowanie fabuły utworu ukazuje dziecku tożsamą ciągłość porządkującą jego życie.

Zabawa a literatura

Maria Ostasz (2008) zwróciła uwagę na istotę zabawy poprzez literaturę, za Cieślukowskim (1985) stwierdziła:

W literaturoznawstwie widoczny jest nurt polegający na tym, że widzenie literatury czy też percepcji jej określonych tekstów rozpoznaje się w konkretnych sytuacjach ich odbioru – jako zabawę. Oznacza to, że społeczny odbiór literatury nie zawsze jest tylko kontemplacją, refleksją czy próbą odnoszenia danego zjawiska artystycz-

nego do prawd pozaartystycznych, do świata rzeczywistego. Bywa także kształtowanym według zasad organizujących pewne działania ludyczne.

Dziecięcej zabawie towarzyszy radość, oczekiwanie, zaufanie. Pozytywne emocje sprzyjają przyswajaniu wiedzy i wzorców zawartych w sytuacji zabawowej (także z włączeniem literatury).

Alicja Ungeheuer-Gołąb (2011, s. 19) podkreśliła, że „Słowno-ruchowa aktywność małego dziecka podąża głównie ku zabawie. Już w zabawach i grach niemowlęcych oraz aktywności dwu-, trzylatka pojawiają się różne typy zachowań ludycznych”. Według autorki warto włączyć tę naturalną potrzebę dziecka w inicjowanie kontaktów z literaturą: „W poetyce odbioru literatury przez dziecko można więc zauważyć reguły zachowań zabawowych. Warto je wykorzystywać podczas wprowadzania dziecka w świat literatury, korzystając z aktywnej i twórczej percepcji najmłodszych” (Ungeheuer-Gołąb 2011, s. 21).

Profilaktyka i terapia a literatura

Biblioterapia polega na wykorzystaniu literatury w procesie wspierania, wzmacniania jednostki, to forma odnosząca się do wielu obszarów funkcjonowania człowieka. Według M. Molickiej (2011, s. 147):

Biblioterapia należy do metod terapeutycznych, mówi się o niej w kontekście psychoterapii, terapii pedagogicznej, profilaktyki czy działań pomocowych mających na celu wspieranie w sytuacjach emocjonalnie trudnych, a także wspomaganie w procesie rozwoju psychicznego.

Irena Borecka (1998, s. 8), odwołując się do trzech obszarów: medycyny, psychologii, psychoterapii – terapii zajęciowej, podkreśliła w swojej próbie definicji, że: „Biblioterapia i inne obudowujące ją rodzaje działań terapeutycznych wyrosły z intuicji i doświadczeń lekarzy psychologów, bibliotekarzy i terapeutów zajęciowych”. Zwróciła uwagę na wspomnianą wyżej interdyscyplinarność tej formy oddziaływania: „Pewne techniki terapeutyczne tak się nawzajem przeniknęły, że dziś można już mówić o interdyscyplinarnym charakterze biblioterapii”. Opracowanie cytowanej autorki pochodzi z 1998 r. Przez dwadzieścia lat od jego wydania stale obserwuje się rozwój biblioterapii oraz łączenie jej z coraz to nowymi dyscyplinami i obszarami oddziaływania w Polsce.

Oddziaływanie biblioterapeutyczne opiera się na odpowiednim doborze lektury (wyselekcjonowaniu lub stworzeniu odpowiedniego tekstu) dla odbiorcy

i wspólnym z nim przepracowaniu treści. Materiał tekstowy wybierany/tworzony jest z uwzględnieniem problemu jednostki i celu zajęć. Maria Molicka podkreśla, że dzięki biblioterapii odbiorca „sam odbudowuje swoje zasoby lub wykształca nowe i szuka sposobu realizacji siebie” (2002, s. 105). Wanda Matras-Mastalerz stwierdza, że „W Europie i na świecie działania określane jako *bibliotherapy, reading therapy, literature therapy, bibliohelp* oraz *bibliolinking* na stałe już wpisały się w program pracy z dziećmi, młodzieżą i seniorami” (2013, s. 57).

Bajkoterapia, jak wskazała Wita Szulc (2011), jest najpopularniejszą formą biblioterapii w Polsce w XXI w. W bajkoterapii stosowane są na ogół utwory specjalnie skonstruowane, ukierunkowane na dziecięcego odbiorcę i jego problemy. **Bajki terapeutyczne** są stosowane w:

- profilaktyce, celem zapobiegania potencjalnym negatywnym rezultatom sytuacji problemowej,
- terapii jako formie eliminacji niekorzystnych skutków sytuacji kryzysowej,
- regeneracji zasobów własnych w celu odprężenia, rozluźnienia (Molicka 2011).

Bajki terapeutyczne mogą pełnić różną funkcję, co stanowi kryterium ich systematyzacji:

- funkcję psychoedukacyjną,
- funkcję psychoterapeutyczną,
- funkcję relaksacyjną – regenerującą zasoby (Molicka 2011).

Bajki terapeutyczne stosowane są zarówno jako forma profilaktyki, przygotowania na potencjalne sytuacje trudne, zapobiegania wynikającym z nich negatywnym emocjom, jak i forma działań naprawczych, terapeutycznych w kryzysie, sytuacji problemowej.

Maria Molicka wymieniła następujące cele bajek terapeutycznych:

- w profilaktyce:
 - regeneracja zasobów osobistych, w którym to procesie szczególna rola przypada bajkom relaksacyjnym,
 - stymulacja myślenia narracyjnego w zakresie zmiany rozumienia sytuacji trudnych emocjonalnie i zachowań innych,
 - poznanie nowych strategii działania,
 - nazywanie emocji (uświadamianie ich) (Molicka 2011, s. 246);
- we wspieraniu oraz psychoterapii:
 - stymulacja myślenia narracyjnego w zakresie reinterpretacji, czyli pozytywnego przewartościowania własnego doświadczenia czy reinterpretacji odnoszącej się do innych osób, ale znaczących dla „Ja”,

- „odkrycie” siebie i uświadomienie, wgląd w swoje myśli, emocje, motywacje, czego skutkiem jest zmiana rozumienia, odczuwania i zachowania (korekta),
- przyjęcie, zasymilowanie nowych, zadaniowych strategii działania.

Nadrzędnym mechanizmem w bajkoterapii jest identyfikacja małego czytelnika lub słuchacza z głównym bohaterem (Bełtkiewicz 2014). Zbieżność losów postaci bajkowej i doświadczeń odbiorcy utworu sprawia, że dziecko utożsamia się z bohaterem, samoistnie przejmuje wzorce postępowania, schematy radzenia sobie z sytuacją emocjonalnie trudną.

Przy tworzeniu lub doborze bajki terapeutycznej należy kierować się głównym problemem dziecka, trzeba pamiętać o tym, by podobieństwo pomiędzy postacią bajkową a odbiorcą nie było zbyt bliskie.

W bajce terapeutycznej, w odróżnieniu od baśni, istotny jest brak cudowności, magii, szczęśliwego zrzędzenia losu czy przypadku, które mogłyby stanowić samoistne rozwiązanie problemów bohatera. Podstawą działania postaci jest rozpoznanie swoich emocji, właściwe kierowanie nimi, a także współpraca, solidarność ze swoimi towarzyszami. Kluczowa jest postawa aktywna, kreatywna i racjonalna postaci, która inspiruje małego odbiorcę.

Język, komunikacja, kultura a profilaktyka i terapia

W odniesieniu do omawianych kompetencji: kulturowej, językowej i komunikacyjnej, nasuwa się pytanie, w jakim obszarze ich rozwój może być zaburzony oraz czy można pomóc dziecku przez literaturę. Dynamiczne zmiany społeczne przyczyniają się do powstawania czynników stanowiących wyzwanie dla wychowania i edukacji, są to m.in.:

- rozwój nowych technologii,
- przewaga komunikacji obrazkowej nad językową,
- powstawanie środowisk wielokulturowych.

Stymulacja komunikacji i języka

Czytanie dziecku jako alternatywa dla korzystania z nowych technologii w celach rozrywkowych niesie za sobą ogromną wartość, jaką jest rozwój relacji między dzieckiem a rodzicem, poprawienie komunikacji. Rozwój językowy – poprzez prezentację słownictwa, reguł gramatycznych, zasad dialogu – wspiera

każdy właściwie dobrany dla dziecka w danym wieku tekst literacki. Stymulacja półkuli mózgu odpowiedzialnej za język jest szczególnie ważna zwłaszcza wobec dominacji przekazu ikonicznego nad językowym.

Literatura służy także korygowaniu zaburzeń językowych i wad wymowy. Wielu badaczy zwraca uwagę na istotną rolę tekstów kultury w praktyce logopedycznej. Maria Ostasz (2010) skupiła się na spójności wierszy dziecięcych jako scenariuszy ćwiczeń logopedycznych. Poezjoterapię, wydzieloną z biblioterapii w latach siedemdziesiątych XX w., w postępowaniu logopedycznym scharakteryzowała Halina Pawłowska-Jaroń. Autorka ta stwierdziła, że „Wielkie walory poezji dziecięcej powodują, że znajduje ona swoje miejsce w terapii dzieci z zaburzeniami komunikowania się” (Pawłowska-Jaroń 2011, s. 414). Jako metodę wykorzystującą rytm muzyczny i teksty poetyckie autorka wskazała logorytmikę, wyjaśniła, że „na bazie ćwiczeń muzyczno-ruchowych stosuje się ćwiczenia słowno-ruchowe, oparte w znaczącej mierze na tekstach wierszowanych, których wiodącym składnikiem jest rytm”. Podkreśliła, jak ważna jest reakcja dziecka na utwór, jego przeżycie i komentarz. Ocenianie tekstu według niej wiąże się z wyrażeniem najszybszych uczuć, porównaniem osobistych doświadczeń z fikcją literacką (która w poezji nie odpowiada jednak w pełni problemowi dziecka jak bajka terapeutyczna), poszukiwaniem siebie.

Maria Molicka zwróciła uwagę na książeczki z rymowanymi i wierszykami, które poprzez rym i rytm stanowią formę stymulacji zdolności artykulacyjnych i pamięciowych, sprawności oddechowej, wrażliwości fonetycznej, bez wskazania jednak na konkretne sformalizowane utwory z obszaru bajkoterapii dedykowane działaniom logopedycznym (Molicka 2012).

Coraz popularniejsze stają się w praktyce logopedycznej opowiadania fabularyzowane z wplecionymi ćwiczeniami, najczęściej oddechowymi i artykulacyjnymi. Nie mają one jednak wartości artystycznej (forma), ani psychologicznej (treść), nie dotyczą obszaru emocjonalnego, koncentrują się wyłącznie na wizualizacji i instrukcji.

Iwona Podlasińska (2012) zwróciła uwagę na istotną rolę biblioterapii w gabinecie logopedycznym, przeanalizowała relaksacyjną funkcję tekstów. Autorka podkreśliła ważną w terapii logopedycznej kwestię samopoczucia i samooceny pacjenta oraz pozytywny wpływ oddziaływania biblioterapeutycznego. Teksty proponowane przez J. Podlasińską mają charakter ogólny, uniwersalny, zawierają na ogół ćwiczenia naprężająco-rozluźniające, nie są dedykowane konkretnemu zaburzeniu (nie zawierają pełnego specjalistycznego treningu).

Najnowszą propozycją literacką wobec częstych problemów komunikacyjnych i artykulacyjnych u dzieci jest logopedyczna bajka terapeutyczna. Dorota

Bełtkiewicz (2017, s. 123) stwierdziła: „Zamysł dedykowania bajek terapeutycznych dzieciom z problemami logopedycznymi przyczynił się do powstania nowego, autorskiego narzędzia – *logopedycznej bajki terapeutycznej*”. Logopedyczne bajki terapeutyczne spełniają wszystkie założenia opisanej szerzej bajkoterapii, jak i zawierają w swojej fabule serię specjalistycznych ćwiczeń dedykowanych terapii danego zaburzenia. Badania nad skutecznością tego narzędzia prowadzone wśród dzieci w wieku przedszkolnym (3–6 lat) wykazały wysoką skuteczność zajęć z zastosowaniem tychże tekstów.

Między kulturami

Dorota Bełtkiewicz (2017b, s. 16) stwierdziła:

Współczesna edukacja musi sprostać wyzwaniom, jakie niesie intensywne i dynamiczne tworzenie się środowisk wielokulturowych, przede wszystkim rodzin. Dziecko z rodziny wielokulturowej w placówce oświatowej powinno mieć zapewnioną właściwą stymulację rozwoju językowego, poznawczego, społecznego, przy jednoczesnym poszanowaniu jego godności i <eklektyzmu kulturowego>, z którego się wywodzi, czemu sprzyja zastosowanie bajek terapeutycznych.

Bajkoterapia sprzyja także budowaniu przestrzeni dialogu wśród dzieci i młodzieży, poprzez stymulację empatii, ukazanie potrzeby szacunku i współpracy.

„Przeptyw elementów kulturowych lub całych kompleksów czy konfiguracji kulturowych między odmiennymi kulturami” (Sztompka 2002, s. 254) określany jako „dyfuzja kultury” obecnie jest wielotorowy i dynamiczny. Migracje powodujące powstawanie środowisk wielokulturowych są coraz bardziej intensywne i rozległe, na co wpływa wysoka mobilność i szybki rozwój gospodarczy. Współcześnie wzmacnianie kompetencji kulturowych jest więc ważnym komponentem procesu edukacji i wychowania.

Bełtkiewicz (2017b, s. 11) podkreśliła:

Właściwe warunki do rozwoju powinny być także zapewnione dziecku przez przedszkole czy szkołę, do której uczęszcza. Najczęściej dziecko podejmuje naukę w placówce jednolitej, tożsamej z kulturą jednego z rodziców (jeśli wywodzi się z rodziny wielokulturowej), rzadziej, w wyniku migracji, dziecko trafia do zupełnie obcej kulturowo placówki.

Brak właściwego wsparcia, specjalistycznego oddziaływania i stymulacji kompetencji może prowadzić do dysonansu kulturowego stanowiącego swoistą

„sprzeczność treści kulturowych (...) narzucanych jednostce przez różne kultury, którym jednocześnie podlega” (Sztompka 2002, s. 254). Jest to czynnik niekorzystny, zaburzający zbilansowany rozwój jednostki.

Utworami, które w znakomity sposób wspierają rozwój kompetencji kulturowej i pozwalają uniknąć dysonansu kulturowego, są baśnie i legendy z obszaru kultury własnej lub obcej, ukazujące elementy historii i koloryt kulturowy: wierzenia, tradycję, obyczaje. Literatura stanowi zatem zaproszenie do zapoznania się z daną kulturą, ukazując pewne symbole, archetypy, wzorce typowe dla danej społeczności.

BIBLIOGRAFIA

- Beltkiewicz D. (2014), *Fairy tale therapy as a form of developing emotional intelligence in preschool and early school children w: Proceedings of IAC-ETeL 2014. International Academic Conference on Education, Teaching and E-learning*, Praga: MAC Prague consulting Ltd. (CD)
- Beltkiewicz D. (2017a), *Stymulacja rozwoju językowego i emocjonalnego dziecka poprzez zastosowanie logopedycznej bajki terapeutycznej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis – Studia Logopaedica”, nr 225.
- Beltkiewicz D. (2017b), *Współczesne wyzwania edukacyjne: kształtowanie mowy i tożsamości dzieci z rodzin wielokulturowych*, w: I. Cimermanova (red.) *Výzvy 2017 Súčasné výzvy vo vyučovaní jazykov: ako ďalej?*, Nitra: SlovakEdu, o.z.
- Borecka I. (1998), *Biblioterapia w szkole. Poradnik dla bibliotekarzy*, Legnica: Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Legnicy.
- Bruner J. (1990), *Acts of Meaning*, Cambridge: Harvard University Press.
- Cieślakowski J. (1985), *Literatura osobna*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Grabias S. (1994), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias S. (1997), *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia”, t. X.
- Grabias S. (2001), *Zaburzenia mowy*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kietlińska B. (2014), *Kompetencje kulturowe – Obserwatorium Żywej Kultury – Sieć Badawcza*, <http://ozkultura.pl/wpis/962/5> (data dostępu: 1.09.2019).
- Michalik M. (2013), *Niemówienie jako problem lingwistyczny, kulturowy i szkolny. Uwagi neurolingwisty*, w: M. Michalik, A. Hetman (red.), *Synergia. Mowa – Terapia – Wychowanie*, Jastrzębie-Zdrój – Kraków: Wydawnictwo Pasaże.
- Molicka M. (2002), *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań: Media Rodzina.
- Molicka M. (2011), *Biblioterapia i bajkoterapia*, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.

- Molicka M. (2012), *Rola książki w okresie niemowlęcym i poniemowlęcym w konstruowaniu przez dziecko wiedzy*, w: K. Hrycyk (red.) *O potrzebie biblioterapii*, Wrocław: Polskie Towarzystwo Biblioterapeutyczne, Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy.
- Matras-Mastalerz W. (2013), *Czytanie pomaga, czyli o biblioterapeutycznej superwizacji*, „Konspekt. Pismo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie”, 2 (47).
- Ostasz M. (2008), *Od Konopnickiej do Kerna, Studium wiersza pajdialnego*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Ostasz M. (2010), *O spójności wierszy dziecięcych jako scenariuszy ćwiczeń logopedycznych*, w: *Logopedia u progu XXI wieku*, M. Młynarska, T. Smerek (red.), „Mowa i Myślenie” seria 3, Wrocław: Mkwadrat Maciej Młynarski.
- Ożdżyński J. (1995), *Wstęp*, w: J. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Pawłowska-Jaroń H. (2011), *Wykorzystanie wierszy Jana Brzechwy w logoterapii*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica IV. Język – kultura – edukacja”, nr 96, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Podlasińska I. (2012), *Biblioterapia jako forma wsparcia terapii logopedycznej*, w: K. Hrycyk (red.) *O potrzebie biblioterapii*, Wrocław: Towarzystwo Biblioterapeutyczne, Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy.
- Sztompka P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szulc W. (2011), *Arteterapia: narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój profilaktyki*, Warszawa: Difin.
- Ungeheuer-Gołąb A. (2011), *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Podręcznik*, Warszawa: Wydawnictwo SBP.

STRESZCZENIE

Kompetencje: kulturowa, komunikacyjna i językowa są kluczowe dla funkcjonowania człowieka, ich rozwój powinien być wspierany i stymulowany już na wczesnych etapach rozwoju dziecka. Jedną z form oddziaływania na dziecko w procesie edukacyjnym i wychowawczym jest kontakt z literaturą rozumiany jako odbiór, interpretacja, komunikacja. Utwory literackie wpływają korzystnie na kształtowanie się kluczowych kompetencji – mogą służyć stymulacji (świadome uczenie się), profilaktyce (zapobieganie zaburzeniom lub trudnościom) oraz terapii (korygowanie zaburzeń, psychoterapia, rewalidacja). Zarówno utwory klasyczne (legenda, baśń, poezja), jak i najnowsze (bajki terapeutyczne, w tym specjalistyczne, np. logopedyczne) w sposób korzystny i wielotorowy oddziałują na rozwój dziecka, warunkiem skuteczności jest właściwy

dobór tekstu literackiego do indywidualnej sytuacji i możliwości jednostki. Literatura jest także doskonałym nośnikiem wzorców kulturowych, językowych, komunikacyjnych w środowiskach wielokulturowych, jak również stanowi grunt do budowania dialogu społecznego wśród dzieci i młodzieży.

SŁOWA KLUCZOWE: literatura, kultura, język, komunikacja, kompetencja kulturowa, kompetencja językowa, kompetencja komunikacyjna, wzorce kulturowe, wzorce społeczne, czytelnictwo

SUMMARY

Cultural, communication and language competences are crucial for the quality of human life. The development of these competences should be supported and stimulated at the early stages of childhood. One of the forms of influencing a child in the educational and upbringing process is the contact with literature understood as reception, interpretation and communication. Literary texts influence the best shape of relationships – they can be used for stimulation (conscious learning), prophylaxis (prevention of disorders or difficulties) and therapy (action correction, psychotherapy, revalidation). Both classic stories (legends, fairy tales, poetry) and the latest stories (therapeutic fairy tales, including the special ones, for example: speech therapy) have a positive influence on child development. Their effectiveness is conditioned by a proper choice of the literary text, adjusted to the individual situation and the abilities of the child. Literature is also a perfect carrier of cultural, linguistic and communication patterns in a multicultural environment, as well as it provides a basis for building a social dialogue among children and young people.

KEYWORDS: literature, culture, language, communication, cultural competence, language competence, communication competence, cultural patterns, social patterns, reading

DOROTA BEŁTKIEWICZ – Akademia Ignatianum w Krakowie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 30.09.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 25.11.2019; 14.05.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.06.2020

Rozwód w retrospekcji rozwiedzionych matek

Divorce in a flashback of divorced mothers

DOI 10.25951/4159

Wprowadzenie

Pierwszego stycznia 1946 r. dokonano prawnego usankcjonowania instytucji rozwodu w Polsce i był to wyraz przemian politycznych wobec małżeństwa i rodziny. Nie oznaczało to oczywiście nagłego wzrostu rozwodników w społeczeństwie, bo w dalszym ciągu był to temat wysoce kontrowersyjny. Jeszcze w społeczeństwie preindustrialnym rozwód był nie do zaakceptowania zarówno z powodów religijnych, moralnych, obyczajowych oraz nieco bardziej trywialnych, np. rodzinnych układów i interesów. W opinii publicznej nie funkcjonowała kategoria rozwodnika i rozwódki, a jeśli nawet taki ktoś się pojawił, to spotykał się zaraz ze społeczną dezaprobatą. Nie było też mowy o powtórnym zamążpójściu, gdyż taki związek, w dodatku niesakramentalny, nie wpisywał się w żaden z istniejących statusów społecznych. Do czasu, kiedy dało się wyraźnie odczuć skutki zachodzących procesów racjonalizacji, indywidualizacji, autonomizacji, kiedy w wyniku przemian mentalności ludzi rosła społeczna tolerancja wobec dotąd z rzadka występujących zjawisk. W literaturze przedmiotu wskazuje się, że liczbie rozwodów niemal zawsze towarzyszyła tendencja wzrostowa i nic nie przemawia za tym, by coś się miało w tej kwestii zmienić. Podkreśla się także, że impulsem stały się zmiany ustrojowe, procesy demokratyzacji życia publicznego, wprowadzanie wolności słowa i podejmowania działań w sferze makro- i mikrospołecznej, czego konsekwencją jest wolność wyboru w zakresie trwania w małżeństwie lub też rezygnacji z niego. Przez lata kształtował się społeczny klimat sprzyjający podejmowaniu decyzji rozwodowych, umacniała się wobec nich społeczna akceptacja, słabły natomiast bariery chroniące przed rozwodami. Do barier tych należały: zobowiązania wobec niesamodzielných dzieci, presja ze strony rodziny, przyjaciół, współ-

noty sąsiedzkiej i otoczenia społecznego, przekonania religijne, zobowiązanie do dochowania przysięgi małżeńskiej, a nawet koszty wynikające z samego rozvodu (Rydzewski 2010).

Wyżej wymienione procesy zapoczątkowały zmiany w obyczajowości ludzi i przyczyniły się m.in. do wzrostu roli uczucia przy poszukiwaniu potencjalnego współmałżonka – innymi słowy – utorowały drogę „miłości”, która od wielu lat stanowi fundament małżeństwa. Miłość stała się wartością oraz źródłem satysfakcji z życia małżeńskiego i życia tak w ogóle. Zdaniem Stephanie Coontz (2007) spowodowało to wzrost oczekiwań wobec małżeństwa i jednocześnie przyczyniło się do doświadczania coraz większych rozczarowań, jeżeli małżeństwo obietnicy tej nie dotrzymywało. Dlatego też współczesne wzorce rozwodów ukształtowały się na tych samych wartościach, które ostatecznie wyniosły „kochający się” związek małżeński ponad wszelkie inne osobiste i rodzinne zobowiązania ludzi – zauważyła autorka. Współcześni ludzie sami decydują, czy będą ze sobą na dobre i na złe, ile są w stanie poświęcić ku obopólnej uciezce, a czego znieść nie zdołają we współtworzonym związku. W tym świetle naiwne wydają się nadzieje, że rozwód uda się wymazać z rodzinnego krajobrazu. Wręcz przeciwnie, opisane tendencje jakby same sugerowały, że w obliczu sytuacji kryzysowej, niezaspokajania potrzeb lub oczekiwań partnera i członków rodziny, rozwód będzie jawił się jako wysoce prawdopodobny finał. Dane statystyczne zdają się tę tezę potwierdzać. Badania CBOS (Boguszewski, CBOS 2013) przeprowadzone w roku 2013 dotyczące społecznej akceptacji rozvodu pokazały, że jedynie 13% Polaków kategorycznie odrzuca rozwiązywanie małżeństwa, bez względu na jego przyczyny. Aż 56% badanych wskazało, że w zasadzie nie popiera rozwodów, ale dopuszcza taką możliwość, o ile wystąpią ku temu poważne przesłanki i okoliczności, np. alkoholizm, przemoc w rodzinie, niedochowanie wierności, opuszczenie rodziny przez współmałżonka, niezgodność charakterów lub niedopasowanie seksualne. Z tych samych badań wynika, że co czwarty ankietowany wychodzi z założenia, że o ile rozwód jest zgodną decyzją małżonków, o tyle nie powinni mieć z jej realizacją żadnych przeszkód (mowa o 26% spośród wszystkich ankietowanych, w grupie tej odnotowano 6-punktowy wzrost od 2008 r.).

Nie brakuje również danych, na podstawie których można zauważyć, że liczba rozwodów, na tle liczby zawieranych małżeństw od wielu lat stale rośnie. Przykładowo, w roku 1980 rozpadło się 129,6 na 1000 nowo zawartych małżeństw. W czasach transformacji ustrojowej (1990 r.) 166,2 rozwodów na 1000 małżeństw, a w 2010, czyli dwadzieścia lat później, kiedy ustroj demokratyczny na dobre osadził się w rzeczywistości ludzi, było to 268,5 rozwodów,

czyli o ponad 100 więcej. W 2018 r. tendencja wzrostowa nadal się utrzymywała – 326,6 rozwiedzionych par na 1000 formalnie zawartych małżeństw (GUS 2019). W raporcie Eurostat (2019) *Marriage and divorce statistics* podano, że w 2016 r. w krajach UE zawarto 2,2 mln małżeństw, natomiast około 1 mln z nich rozwiódło się. Na tle krajów europejskich, pod względem powszechności rozwodów, Polska nie wypada najgorzej – w 2017 r. na 1000 osób przypadało 1,7 rozwodu. Przyglądając się podobnym danym, wysoki wskaźnik rozwodów odnotowuje się w państwach Europy Północnej, np. w Finlandii (2,4), Danii (2,6), Estonii (2,6) i najwyższy na Litwie (3,0) oraz Łotwie (3,1).

W naukach społecznych przy omawianiu problematyki rozwodu można zauważyć swego rodzaju dwugłos. Niewątpliwie bezpośrednią konsekwencją rozwodu jest powstanie rodziny niepełnej, a więc takiej, w której rodzic, matka lub ojciec, samotnie wychowuje potomstwo oraz prowadzi gospodarstwo domowe (Burkacka 2017). Niektórzy badacze rozwód zaliczają do patologii, postrzegają go jako przejaw dewiacji społecznej lub rodzinnej. Pojawia się przy tym szereg charakterystycznych określeń, takich jak: kryzys rodziny, rozkład rodziny, rodzina rozbita, rodzina porzucona, które tylko wzmacniają siłę negacji. Zdaniem Mirosławy Nowak-Dziemianowicz (2006) dla rodzin i osób doświadczających rozwodu nie jest to całkiem bez znaczenia. Otóż nakłada się na nie etykietę ludzi, którzy musieli dopuścić się aktów niegodnych, np. agresji, przemocy, a nawet destrukcji, wskutek czego żyją w rodzinie niepełnej. Traktowana pejoratywnie „niepełność” wskazuje na niewypełnianie istotnej normy społecznej – „normy trwałości i spójności rodziny oraz normy związanej z koniecznością prawidłowego wypełniania (...) przypisanych jej funkcji” (Nowak-Dziemianowicz 2006, s. 228), a to z kolei nigdy nie spotka się ze społeczną aprobatą.

O tym, że rodziny nie powinno się definiować wyłącznie przez pryzmat struktury, formalnego ustanowienia, pełnionych funkcji, pisał Jon Bernandes (1993, za: Szlendak 2011). Badacz postulował, że w naukach społecznych powinna nastąpić zmiana poprzez odrzucenie wypracowanego konceptu rodziny – teoretycznie nieadekwatnego oraz ideologicznie zaangażowanego – w kierunku badania tego, co aktorzy życia społecznego uznają za rodzinę oraz życie rodzinne. Wyklucza się tym samym przyjmowanie jednego idealnego modelu rodziny – jak dotychczas – rodziny tradycyjnej, nuklearnej, składającej się z matki, ojca i ich potomstwa. W praktyce oznaczałoby to zaprzestanie dyskryminowania i umniejszania ważności innych, alternatywnych wobec tradycyjnie rozumianych form życia małżeńsko-rodzinnego, np. rodzin matek lub ojców samotnie wychowujących dzieci (Szlendak 2011). Zauważam, że w tej perspek-

tywie nadaje się także inny kierunek myślenia o rozwodzie. Otóż rozwód, dotąd uznawany za główny czynnik rozpadu rodziny, nie przekreślałby jej (społecznego) istnienia, a tak zwana „niepełność” nie oznaczałaby całkowitej dezintegracji. Zresztą, powszechnie (także w nauce) stosowane są nowe określenia tych rodzin – rodziny „monoparentalne”, „monorodzicielskie” lub też „minimalne” (Burkacka 2017).

W literaturze przedmiotu rozwód utożsamiany jest z wydarzeniem krytycznym odnoszącym się do ogółu wydarzeń i sytuacji, które mogą prowadzić do tzw. punktu zwrotnego w losach osoby (Nowak-Dziemianowicz 2006). Według Marii Beisert (1994) wydarzenie krytyczne należałoby potraktować jako sytuację, w której doszło do zakłócenia równowagi pomiędzy człowiekiem i jego otoczeniem, tak dużego, że dotychczas wypracowane formy przywracania tej równowagi są niewystarczające i w konsekwencji wymuszają poszukiwanie nowych sposobów jej uzyskania. Zdarzenie krytyczne można zatem postrzegać jako punkt zwrotny, o którym pisze M. Nowak-Dziemianowicz (2006), i nie trzeba go utożsamiać z kryzysem, rozpaczą lub dezintegracją. Wręcz przeciwnie, to moment w życiu człowieka, który potrafi stwarzać okazje by dojrzeć emocjonalnie, odbudować to, co uległo zniszczeniu, pozyskać nowy rodzaj kompetencji, wzmocnić intymność relacji, zrodzić szansę do rozwoju osobowego i perspektywę na osiągnięcie szczęścia. Cytowana badaczka rozwód postrzega w kategoriach zdarzenia na trajektorii cierpienia człowieka i odwołuje się przy tym do koncepcji autorstwa Gerharda Riemanna i Fritza Schützego (1992, za: Nowak-Dziemianowicz 2006), którzy poprzez określenie „trajektorii cierpienia” odnoszą się do takich okresów życia jednostki, w których nieoczekiwanie zachodzi wydarzenie, uniemożliwiające jej postępowanie w sposób standardowy, wielokrotnie sprawdzony, wypracowany i uznawany za właściwy. Jest to fenomen biograficzny, który przemienia życie nie tylko jednej osoby, lecz także pozostałych członków rodziny, krewnych, bliskich znajomych i grupy przyjaciół, a nawet kręgów sąsiedzkich. „Pojęcie to wiąże się z kategorią losu, który niespodziewanie wkracza w życie jednostki, przyjmuje nad nim kontrolę, powoduje uczucie obcości, każe na nowo spojrzeć na własną sytuację życiową, wymaga redefinicji własnej tożsamości” (Nowak-Dziemianowicz 2006, s. 230–231). Aby przywrócić stan równowagi, należy stawić czoło losowi, zmierzyć się z doświadczanym cierpieniem, przeanalizować własną sytuację, dokonać właściwego dla siebie wyboru i podjąć działania zaradcze (Kurlak 2009). Jest to tym trudniejsze, im większe cierpienie towarzyszy jednostce, im bardziej temu cierpieniu się poddaje, izolując się od otoczenia i pozbawiając kontroli nad własnym życiem (Nowak-Dziemianowicz 2006).

Ustalenia metodologiczne

Celem niniejszego tekstu jest prezentacja sytuacji życiowej rozwiedzionych matek po minimum pięciu latach od rozvodu. Przywołaną w tytule retrospekcję traktuję jako powrót do przeżyć i wydarzeń z przeszłości, które towarzyszyły sytuacji okołorozwodowej badanych kobiet. W związku z różnorodnością wątków wprowadzonych przez narratorki w tekście zwracam uwagę na wybrane wyniki badań (dotyczące sfery rodzinnej, ekonomicznej oraz społecznej).

Mimo że rozwód jest zjawiskiem występującym powszechnie w niemal każdym społeczeństwie, wciąż należy do tematów, o których rozmawia się stosunkowo trudno. Wiąże się z nim ta kategoria doświadczeń, które najczęściej wzbudzają szereg negatywnych emocji, przywołują poczucie wyrządzonej krzywdy i nic dziwnego, że doświadczające go osoby najchętniej chciałyby o nim zapomnieć, wymazać ze swej pamięci i życia. To wszystko sprawia, że staje się on niewdzięcznym przedmiotem rozmów. Dla osób traktujących zjawisko rozvodu jako przedmiot dociekań naukowych implikuje to wiele trudności, począwszy od dotarcia do ludzi, którzy rozwód przeżyli, przekonaniu ich do wzięcia udziału w badaniach i wyrażeniu chęci do podzielenia się własnymi doświadczeniami. Przyjmuje się, że w przypadku dorosłych rozwiedzionych proces adaptacji do nowej rzeczywistości trwa kilka lat, zwykle dwa–trzy lata, choć skuteczność dostosowania będzie można ocenić dopiero po jej owocach, czyli sprawnym funkcjonowaniu w środowisku rodzinnym, zawodowym i społecznym, po nowych sposobach zachowania i stylu życia, które nie mają żadnego związku z rozwiązaniem małżeństwem (Szlendak 2011). Dlatego też na potrzeby prowadzonych badań przyjęto kryterium powyżej pięciu lat od rozvodu. Uznano, że jest to okres, który jest wystarczający do osiągnięcia równowagi w sferze emocjonalnej badanych oraz pozwoli z dystansem opowiedzieć o doświadczeniach okołorozwodowych. W badanej próbie czas ten wynosił od pięciu do 22 lat.

Proces badawczy został skonstruowany na podstawie metodologii badań jakościowych. Badania przeprowadzono metodą biograficzną, przy zastosowaniu techniki wywiadu pogłębionego. Dobór próby odbył się z zastosowaniem nielosowej metody kuli śnieżnej. W efekcie zebrano materiał badawczy w postaci 12 wywiadów. Jest to 12 poruszających, niekiedy dramatycznych historii oscylujących wokół doświadczenia rozvodu badanych kobiet oraz ich rodzin.

W grupie badanych znajdują się kobiety w następujących przedziałach wiekowych: 30–39 lat (jedna osoba), 40–49 lat (pięć osób), 50–59 lat (pięć osób), oraz jedna kobieta w wieku 60 lat. Najmłodsza z kobiet w momencie rozvodu

miała 27 lat, a najstarsza – 52 lata. Najdłuższy związek małżeński trwał 29 lat, a najkrótszy – pięć lat. Pięć kobiet posiada wykształcenie wyższe, sześć – wykształcenie średnie, jedna – zasadnicze zawodowe. Badana próba jest jednorodna pod względem aktywności zawodowej (wszystkie matki są aktywne zawodowo). Uczestniczki badania są głównie mieszkankami środowisk miejskich (łącznie 11 kobiet). Struktura stanu cywilnego badanych kobiet jest zróżnicowana. Wśród nich znajdują się kobiety samotne (pięć kobiet), będące w związku nieformalnym (trzy kobiety) oraz powtórnie zamężne – grupę tę stanowią cztery kobiety.

Drugim wyszczególnionym kryterium doboru badanych było posiadanie statusu matki. W związku z tym wszystkie badane kobiety mają dzieci: jedno dziecko (dwie kobiety), dwoje dzieci (siedem matek), troje dzieci (dwie matki), czworo dzieci (jedna kobieta). W trakcie badania dzieci znajdowały się w następujących grupach wiekowych: do 17. roku życia (pięcioro dzieci), 18–19 lat (jedna osoba), 20–24 lata (sześć osób), 25–29 lat (dziewięć osób), 30–34 lata (trzy osoby), 35–39 lat (jedna osoba), 40–44 lata (jedna osoba)¹.

Analiza wyników badań własnych

Decyzję o rozwodzie najczęściej podejmuje jeden partner i dla niego rozwód wiąże się z szansą na lepsze życie. O takich ludziach Judith Wallerstein (Wallerstein, Blakeslee 2006) pisała jak o „zwycięzcach” biorących sprawy w swoje ręce, chcących odmienić własną sytuację życiową. „Przegranymi” natomiast są osoby, które rozwodu nie chciały, nie poradziły sobie z towarzyszącym poczuciem osamotnienia, poddały się, pozostały bierne wobec okoliczności, w których się znalazły. Autorka opierając się na badaniach własnych wskazała, że tym osobom na dalszych etapach życia powodzi się gorzej. Mimo że decyzja o rozwodzie rzadko bywa decyzją wspólną, równie rzadko zdarza się tak, aby tylko jeden z małżonków był świadomy obecności małżeńskich problemów. Na ogół małżonkowie podobnie oceniają stan własnego związku małżeńskiego, oboje zdają sobie sprawę z istnienia problemów, natomiast różnią się co do sposobów ich rozwiązania. Dlatego też zwykle dla jednego z partnerów domaganie się rozwodu ze strony małżonka nie jest ani szokiem, ani całkowitym zaskoczeniem. Okazuje się, że zarówno kobiety, jak i mężczyźni żyjący w związku małżeńskim

¹ Struktura wieku według *Rocznika demograficznego GUS 2019*.

o zaawansowanym rozpadzie wskazują na poprawę i zadowolenie po formalnym rozwodzie. Zdaniem badaczy wiąże się to z odczuwaniem ulgi, jaką dała im ucieczka od budzącego awersję małżeństwa (Amato, Hohmann-Marriott 2007 za: Amato 2010).

W literaturze przedmiotu wskazuje się, że to kobiety częściej od mężczyzn rozważają decyzję o rozwodzie w trakcie trwania małżeństwa. Przypuszcza się, że ma to związek z większymi oczekiwaniami wobec aktualnego związku, jego intymnością i zakresem zaspokajania potrzeb emocjonalnych ze strony partnera. Mężowie natomiast z reguły w mniejszym stopniu zauważają symptomy dezintegracji więzi małżeńskiej i dlatego to oni zazwyczaj są pozwanymi w procesach rozwodowych (Błażek 2014). W Polsce, według danych statystycznych, liczba kobiet wnoszących o rozwód w stosunku do mężczyzn jest dwukrotnie większa. W roku 2018 orzeczono łącznie ponad 41,7 tysiąca rozwodów z powództwa kobiet, a z powództwa mężczyzn było to ponad 21 tysięcy (GUS 2019). Wyniki przeprowadzonych badań ukazały podobną tendencję. Spośród 12 badanych kobiet 10 było inicjatorkami decyzji o rozwodzie. Pozostałe badane przyznały, że o rozwód wniósł były współmałżonek.

Rozwód w percepcji badanych matek opisywany był jako negatywne doświadczenie. Najczęściej padały następujące określenia:

- rozwód to sposób uwolnienia się od męża, który generował problemy, konflikty i przyczyniał się do pogarszania sytuacji życiowej rodzin badanych matek,
- rozwód jako formalne zakończenie związku małżeńskiego, usankcjonowany przez sąd; rozwód był jedynie potwierdzeniem rozstania, rozpadu więzi małżeńskich, do czego doszło znacznie wcześniej, i które były o wiele bardziej bolesnym doświadczeniem,
- rozwód to długotrwały proces, który obejmuje czas przed i po formalnym rozwodzie; to okres, podczas którego badane dojrzywały do decyzji o rozwodzie, zmagaly się z towarzyszącymi myślami, obawami i emocjami, a następnie odzyskiwały zaburzone poczucie równowagi i adaptowały się do nowej sytuacji.

Wśród nieco rzadszych odpowiedzi pojawiły się inne określenia rozwodu, takie jak:

- rozwód to dramatyczne przeżycie, dramat, wydarzenie, które sprawiło, że zawalił się cały świat badanej osobie. Opowiedziała o tym w następujący sposób: „(...) w tej chwili to uważam, że to było najlepsze co mogłam zrobić, ale wtedy miałam poczucie, że zawalił mi się cały świat. Mój były mąż zostawił mnie dla innej kobiety. On był całym moim światem,

był dla mnie najważniejszy i gdy on ode mnie odszedł, to dla mnie życie się skończyło. To był dramat (K, 33 lata, 2)”²;

- rozwód jako porażka, niepowodzenie w utrzymaniu satysfakcjonującego życia rodzinnego, które przyczyniło się do utraty nadziei na posiadanie rodziny pełnej: „Nigdy nie myślałam, że dojdzie do rozwodu. (...) Początkowo rozwód traktowałam jako porażkę. (...) na tamten czas nie tak wyobrażałam sobie rodzinę. Jestem osobą rodzinną, zależało mi żeby utrzymać rodzinę. Chciałam mieć pełną rodzinę” (K, 43 lata, 2).

Wyniki badań wskazują, że struktura przyczyn rozwodu badanych matek nie odbiega zbytnio od przyczyn występujących w skali całego kraju (GUS 2019). Do najczęściej podawanych przyczyn należały: nadużywanie alkoholu przez małżonka, niedochowanie wierności małżeńskiej, nieporozumienia na tle finansowym oraz niezgodność charakterów. W pojedynczych przypadkach do rozpadu małżeństwa doszło w wyniku długiej nieobecności oraz nagannego stosunku małżonka do członków rodziny. Badane osoby są świadome faktycznych przyczyn rozpadu ich związków małżeńskich i w mojej opinii trafnie je oceniają. Wiele z nich wskazało na szereg towarzyszących wydarzeń i sytuacji burzących zarówno pożycie małżeńskie, jak i całokształt życia rodzinnego, a były to m.in. alkoholizm współmałżonka, akty przemocy werbalnej i fizycznej wobec członków rodziny, awantury, kłótnie, oszustwa, zadłużanie rodziny. Zauważam, że najczęściej wymienianą grupę przyczyn rozpadu małżeństwa stanowiły przyczyny tkwiące w osobie współmałżonka. Kobiety nawiązywały do jego cech charakteru, niewłaściwych, wręcz nagannych postaw i zachowania, niedochowanej wierności i lojalności małżeńskiej oraz uzależnienia od alkoholu.

Mimo niepodważalnych społecznych konsekwencji rozwód najdotkliwiej odbija się na biografii osób go doświadczających, a zatem na życiu dwojga małżonków i ich dzieci. Z opracowań psychologicznych wynika kilka ważnych kwestii. Rozwodzący się zwykle doświadczają poczucia złości, przygnębienia i smutku. Zachodzące przemiany, skoncentrowane w krótkim czasie mogą mieć niekorzystny wpływ na zdrowie psychiczne i fizyczne tych osób (Amato 2010). Dla dorosłych rozwód stanowi rodzaj bolesnego przeżycia, porównywalnego z przeżywaniem żałoby po stracie członka rodziny i potrafi być równie przykry dla obojga małżonków, bez względu na ich płeć. W przypadku kobiet najtrudniejszym do przejścia okresem jest ten poprzedzający ostateczne podjęcie decyzji o zakończeniu małżeństwa. W tym czasie słabnie ich kondycja psychiczna

² Cytowane w pracy wypowiedzi matek opatrzone umownymi symbolami: płeć (K), wiek (53 l., 37 l.) liczba potomstwa (1, 2, 3).

i o wiele łatwiej mają się ich różne choroby, a poprawa następuje dopiero po pomyślnie zakończonym procesie rozwodowym (Zubrzycka 1993). Zdaniem Elżbiety Napory (2013) u rozwiedzionych kobiet pragnienie zapewnienia godnych warunków życia własnej rodzinie może oddziaływać stymulująco. Wiąże się z tym także dążenia do osiągnięcia równowagi i stabilizacji na polu zawodowym oraz ekonomicznym, sprawnego dostosowania się do warunków społecznych, wzrostu samodzielności, usprawnienia i poprawy w zakresie funkcjonowania ich rodzin oraz zwiększenie skuteczności rodzicielstwa.

W obliczu rozwodu postawy badanych kobiet były różne, a analiza zebranego materiału empirycznego pozwoliła na wskazanie dwóch głównych kategorii tych postaw. Otóż, większość badanych matek decyzja o rozwodzie spowodowała do podjęcia działań w celu jak najszybszego rozwiązania małżeństwa i wyjścia z sytuacji kryzysowej. W związku z tym, jedne dążyły do oddzielnego zamieszkania od współmałżonka, inne nie zwlekały z załatwieniem formalności, które mogłyby przyspieszyć cały proces rozwodowy. Ten typ reakcji jest charakterystyczny dla wyróżnionej przeze mnie postawy aktywnej, którą cechuje działanie, mobilizacja, energiczność, ekspansywność, nie koncentrowanie się na emocjach, niekiedy wręcz „mechaniczny” sposób postępowania i zachowania. Drugim rodzajem reakcji jest postawa bierna. Tej postawie towarzyszy poczucie zubożenia, zawieszenia w czasie, swoisty letarg, niepokojenie się z myślą o formalnym rozpadzie małżeństwa i rodziny oraz koncentracja na emocjach. Mimo że rozwód z pewnych względów był konieczny do przeprowadzenia, nie wszystkie badane oswoiły się z myślą o faktycznym rozpadzie rodziny. Nie wszystkim też udało się odseparować od współmałżonka, a wspólne mieszkanie tylko pogarszało ich samopoczucie i stan emocjonalny. W związku z tym stały się pasywne, niejako bezradne, oczekujące na to, co przyniesie bieg wydarzeń. Sądzę, że ich bierność mogła być wynikiem stosowania niewłaściwych stylów radzenia sobie w nowych okolicznościach. Badane koncentrowały się na przeżywanych emocjach, które potęgowały stres, poczucie życia w potrzasku, bez perspektywy rychłego wyjścia z patowej sytuacji, a ciągła obecność męża w ich wspólnym mieszkaniu i niekończące się spory tylko ten stan wzmacniały. Egzemplifikacją powyższych postaw są następujące wypowiedzi rozwiedzionych matek: „Co czułam? Co ja czułam... wtedy szczerze powiedziałabym chyba nic nie czułam. Zależało mi, żeby jak najszybciej doznać końca tego wszystkiego. (...) Najpierw poszłam do Komisji Działania Przeciwalcoholowej, poprosiłam o pomoc. (...) Po jakimś czasie przyszło z Komisji skierowanie do Sądu, tam dostałam skierowanie na leczenie stacjonarne, no i potem złożyłam wniosek o alimenty, o rozdzielenie majątkową, bo tutaj ciągle

przychodzili komornicy i windykatrzy, bo były mąż narobił strasznie dużo długów wtedy. I po prostu szłam jak burza” (K, 54 lata, 2). „Towarzyszyła mi wściekłość ogromna, bezsilność, rezygnacja, ciągle pytania o to, jak można być takim człowiekiem, tak nieuczciwym” (K, 43 lata, 2). „Zauważyłam, że wtenczas stałam się bardziej nerwowa (...). Schudłam z 20 kg, ważyłam 45 kg. Nie mogłam jeść, nie mogłam spać. Płakałam” (K, 56 lat, 3).

W konsekwencji rozwodu eks-małżonkowie uczą się funkcjonowania w rodzinie nowej, która nie jest wyłącznie okrojona wersją rodziny „normalnej”. Jest to nowy i jakże odmienny związek z własnymi, specyficznymi problemami oraz potrzebami. Jej członkowie, choć rozwiedzeni muszą wyjść tym potrzebom na przeciw, zwłaszcza gdy posiadają wspólne potomstwo i związany z nim obowiązek zapewnienia opieki. Na ogół sąd przyznaje prawo sprawowania opieki jednemu rodzicowi, podczas gdy drugi przybiera rolę tzw. rodzica nieopiekującego, kontaktującego się z dzieckiem wedle ustalonych reguł (Przybyła-Basista 2006).

Po rozwodzie niemal wszystkie badane matki sprawowały stałą opiekę nad dziećmi z wyjątkiem jednej osoby (stały pobyt badanej za granicą; podziału obowiązków opiekuńczych oboje rodzice dokonali na długo przed sytuacją rozwodową). Kobiety nie stwierdziły, aby w wyniku rozwodu zmienił się zakres wypełnianych przez nie obowiązków opiekuńczych i wychowawczych. Sądzę, że ma to bezpośredni związek z wcześniejszym podziałem tych obowiązków w ich rodzinach. Matki, które zwykle odgrywały główną rolę w zapewnieniu opieki i podejmowaniu czynności wychowawczych, po rozwodzie nie odczuły ich zwielokrotnienia. Na uwagę zasługuje fakt, że do rzadkich należały wskazania na uczestnictwo ojców w opiece i wychowaniu dzieci. Zebrany materiał badawczy pokazał, że pomoc i wsparcie w zapewnieniu opieki nad dziećmi rozwiedzione matki otrzymywały ze strony rodziny pochodzenia (głównie dziadków), bliskich znajomych i przyjaciół, najrzadziej ze strony rodziny męża. Cytuję: „Chyba więcej trudności miałam żyjąc z moim byłym mężem. (...) Przyjeżdżała policja, on się uspokajał, ale jego chcieli zabrać na izbę wytrzeźwień. Także do 6 rano musiałam wymyślić, kto mógłby zająć się dziećmi, póki nie wrócę z pracy. (...) A jak już mieszkałam z rodzicami, czy później sama, wszystko miałam zorganizowane, nie było niespodzianek. Dzieci zawsze miały zapewnioną opiekę, chyba najlepszą, bo albo ze mną, albo u dziadków” (K, 33 lata, 2).

Pojawiające się trudności dotyczyły sfery wychowawczej. Do najczęściej występujących trudności wychowawczych należały: problemy w nauce szkolnej, przerywanie nauki szkolnej, bunt i ucieczki z domu rodzinnego, nawiązywanie niewłaściwych znajomości. W pojedynczych przypadkach doszło do stosowania używek oraz wczesnego rodzicielstwa. Z prowadzonych przeze mnie analiz

wynika, że trudności wychowawcze zwykle ujawniały się jeszcze przed sytuacją rozwodową. Jedna z matek zauważyła, że od momentu oznajmienia decyzji o rozwodzie dzieci zaczęły przejawiać niepożądane wychowawczo zachowanie i postawy. Opowiedziała o tym w następujący sposób: „Póki nie okazało się, że się rozwodzimy i że ojciec ma inną kobietę, nie było żadnych problemów. Wtenczas dzieci, syn 17, a córka 15 lat, zaczęły się buntować. (...) Do tego czasu syn bardzo dobrze się uczył. Pierwszą i drugą klasę liceum zdał ze średnią wysoką, bo prawie 5,0. A w tej sytuacji kryzysowej, to wdawał się w podejrzane towarzystwo i maturę wypłakałam, żeby był dopuszczony. Był już alkohol, były już papierosy, też już były narkotyki” (K, 56 lat, 3). Okazuje się zatem, że to okres poprzedzający rozwód rodziców wywarł szczególnie negatywny wpływ na sferę zachowań dzieci. Okres, którego nie sposób wyliczyć w dniach czy miesiącach, gdyż w domach dzieci źle działo się całymi latami. Problemy wychowawcze dotyczyły tych dzieci, które doświadczyły zaburzeń w prawidłowym funkcjonowaniu rodziny przed rozwodem, wzrastały w niesprzyjającej atmosferze domu rodzinnego nasyconej konfliktami i awanturami dorosłych, dzieci, których relacje z ojcami kształtowały się niekorzystnie przed rozwodem lub taką postać przybrały w sytuacji rozwodowej. Problemy wychowawcze mogły być także konsekwencją rozluźnienia więzi emocjonalnych z ojcem lub ich całkowitego zerwania, ale także negatywnego ojcowskiego wzorca, utratą autorytetu, obojętną postawą rodzicielską.

Z drugiej strony, wśród badanych znalazły się matki, które nie doświadczyły żadnych trudności wychowawczych wśród własnego potomstwa. Zwróciły uwagę na fakt, że paradoksalnie rozwód i zakończenie nieudanego związku małżeńskiego uchroniły ich dzieci przed negatywnym wpływem nasilających się kłótni i awantur między dorosłymi. Zwykle wydarzenia te oddziałują destrukcyjnie na funkcjonowanie i sferę osobowości dziecka oraz zaburzają ją znacznie bardziej niż sam rozwód. Oto słowa jednej z matek: „Miałam pełne zaufanie do dzieci i powiem pani, że żadne dziecko nie robiło mi nigdy przykrości ani problemów. Ani nie piją, ani nie palą. Wszystkie mają rodziny pozakładane i jesteśmy szczęśliwi. (...) One nawet się cieszyły, że są ze mną same. Ten strach, to wszystko co one widziały – zniknęło. One w wieku 6 czy 8 lat nie chciały tego ojca” (K, 49 lat, 4).

Niemal wszystkie objęte badaniami osoby swoją obecną sytuację rodzinną oceniają w sposób pozytywny. Matki określiły ją mianem dobrej, a nawet bardzo dobrej i wskazały, że jest ona uporządkowana oraz stabilna. Badane kobiety cieszą się spokojem, bezpieczeństwem oraz harmonią życia rodzinnego, którego nikt więcej nie zakłóca. Jego centralny i podstawowy element stanowią

dzieci, z którymi pozostają w bliskich relacjach. Relacje z dziećmi najczęściej określały mianem koleżeńskich, przyjacielskich, partnerskich. Cytuję: „Między mną a dziećmi jest super. Jestem dla nich taka matka-kumpelka” (K, 48 lat, 2). „Nie mam z nim [z synem] żadnych problemów, może dlatego, że jesteśmy na takiej stopie, prawie że koleżeńskej” (K, 59 lat, 1). Matki ze swoimi dorosłymi dziećmi (które opuściły rodzinny dom) utrzymują stały kontakt w postaci częstych rozmów telefonicznych, wizyt i spotkań rodzinnych.

Jedna matka obecną sytuację rodzinną oceniła jako niekorzystną, niezadowolającą. Z jej narracji wynika, że od czasu rozwodu nie nastąpiły znaczące zmiany w życiu rodzinnym. Choć od rozwodu minęło pięć lat, w dalszym ciągu mieszka wspólnie z córką i eks-małżonkiem. Opowiedziała o tym w następujący sposób: „Od czasu rozwodu niewiele się zmieniło. Nadal mieszkamy razem i on podbiera mi jedzenie i do niczego się nie dokłada. Praktycznie jak było, tak i jest, tylko może mniej kłótni i pretensji jest teraz” (K, 53 lata, 2). Dostrzegam, że na kształtowanie się relacji matka – dziecko negatywnie wpływa obecność byłego męża i nierozwiązana sytuacja mieszkaniowa. Potomstwo, które oczekiwało zmian po rozwodzie rodziców, rosnące poczucie frustracji i bezsilności przelewa na matkę w sytuacji, gdy tych zmian nie może doświadczyć. Kobieta przyznała, że bywają dni kiedy dochodzi między nią a córką do sprzeczek. Córce zależy na rozpoczęciu nowego życia z dala od nadużywającego alkoholu ojca, którego ciągle obecność uniemożliwia odzyskanie równowagi oraz pogodnej, pełnej spokoju atmosfery. Cytuję: „Relacje z moimi dziećmi są dobre. Dzieci są za mną. Jesteśmy bardzo związani. Syn bardziej, bo córka ma inny charakter. (...) Czasem w emocjach wyrzuca mi, że powinnam była już dawno się rozwieść, wyprowadzić, to byśmy się nie kłócili, byśmy mieszkały gdzieś indziej, spokojniej” (K, 53 lata, 2).

Zebrany materiał badawczy wskazuje, że na skutek rozwodu relacje matka – dziecko nie uległy zmianie. Badane kobiety zauważyły, że zarówno przed, jak i po rozwodzie relacje te należały do korzystnych, prawidłowych, opartych na więzi pewnej³. Istotne zmiany zaszły natomiast w sferze relacji ojciec – dziecko.

³ Na potrzeby analizy relacji rodzic – dziecko zastosowano klasyfikację więzi szerzej opisaną przez A. Zasańską (2009). Autorka wyróżniła się cztery typy więzi rodzicielskich, a są nimi: więź pewna (cechuje ją m.in. opiekuńczość, czułość, dyspozycyjność rodzica, troska, wsparcie), więź niepewno-ambivalentna (kształtuje się w sytuacjach, w których rodzic na sygnały dziecka reaguje w sposób zmienny, niekonsekwentny, nieadekwatny, z jednej strony jest czuły, ukazujący miłość i oddanie, z drugiej zaś chłodny i nieobecny), więź niepewno-unikająca (rodzic nie zaspokaja potrzeb dziecka, unika kontaktu z nim, traktuje jako nieważne, niekiedy wręcz okazuje jawną niechęć i odrzucenie); więź zdeorganizowana

W percepcji połowy badanych kobiet relacje te pogorszyły się i uległy zerwaniu po formalnie przeprowadzonym rozwodzie. Matki stwierdziły, że kiedy zamieszkały oddzielnie od byłych mężów, oni sami przestali kontaktować się z własnymi dziećmi, nie zabiegali i nie przejawiali inicjatywy spotkań, choćby okazjonalnych. Warto nadmienić, że zmiana ta dotyczy głównie więzi, które już przed rozwodem należały do więzi niepewno-unikających lub zdeorganizowanych. Z narracji pozostałych kobiet wynika, że relacje ojciec – dziecko nie uległy zmianie (rozwód niczego w tych relacjach nie zmienił, ani ich nie pogorszył, ani nie poprawił), przy czym tylko nieliczne z nich należą do prawidłowych, opartych na więzi pewnej.

Ponad połowa badanej grupy to osoby, które ponownie nawiązały relacje uczuciowe. Kobiety te żyją w związkach niezawartych formalnie lub w związkach małżeńskich. Pozostałe matki nie mają partnerów. Zauważają, że przy budowaniu relacji uczuciowych są bardziej ostrożne, nieufne i zachowawcze, co wynika z doświadczeń z poprzedniego związku małżeńskiego. Brak odpowiedniego kandydata i niechęć wiązania się z kimś „na siłę” to kolejne powody, które decydują o życiu w pojedynkę tych kobiet. Jedna z nich stwierdziła: „Powiem tak. Wcale nie jest fajnie w życiu bez mężczyzny, ale zdecydowanie wolę być sama i o sobie decydować, niż być byle z kim. Absolutnie nie” (K, 45 lat, 1).

Zdecydowana większość matek przyznała, że od lat ma stałe grono znajomych i przyjaciół, a rozwód w tych relacjach niczego nie zmienił. Osoby te mówiły: „Moje życie towarzyskie zawsze kwitło, teraz też” (K, 59 lat, 1). „Nigdy nie narzekałam na swoje życie towarzyskie. (...) Mamy takie swoje babskie grono” (K, 43 lata, 2). W badanej grupie znajdują się matki, które uważają, że po rozwodzie ich kontakty towarzyskie się poprawiły. Są to te kobiety, które przed rozwodem rezygnowały ze spotkań ze znajomymi, by uniknąć sytuacji, w której mąż miałby okazję do spożycia alkoholu i wszczynania kłótni w obecności gości. Świadczą o tym następujące słowa: „(...) jak byli u nas goście, to uchem byłam przy klatce schodowej, nasłuchując, czy on [mąż] przypadkiem nie idzie. Był nieprzewidywalny” (K, 54 lata, 2). „Chcąc uniknąć tych sytuacji uznałam, że jak przestanę jeździć do znajomych, to i on nie będzie jeździł i w ten sposób zostanie w domu trzeźwy” (K, 48 lat, 2). Po rozwodzie powyższe problemy nie miały więcej miejsca. Kobiety przyznały, że wówczas nawiązały wiele nowych znajomości, a stare przyjaźnie się odrodziły.

(ujawnia się najczęściej tam, gdzie dzieci doświadczają dużego stresu wynikającego z postępowania rodzica, gdzie dochodzi do załamania normalnych strategii postępowania i rozstrojonej uwagi, dzieci czują się wówczas zagrożone, sparaliżowane, zdeorientowane).

W percepcji niektórych matek sfera ekonomiczna po rozwodzie uległa poprawie. Formalny rozwód w przypadku tych kobiet spowodował, że przestały być pociągane do odpowiedzialności i spłacania długów swoich mężów. Pieniądze, które do tej pory trafiały do wierzycieli, mogły wydać na potrzeby dzieci. W opinii połowy badanych sytuacja materialna nie uległa zmianie wskutek rozwodu – dysponowały własnymi pieniędzmi, mężowie w takim samym zakresie partycypowali w kosztach utrzymania dzieci lub – niezmiennie – nie udzielali żadnego wsparcia finansowego. Najmniej liczną grupę stanowiły badane, które stwierdziły, że sytuacja materialna się pogorszyła. Niekorzystna ocena warunków materialnych wiązała się ze zmianą struktury dochodów rodziny i znacznego obniżenia domowego budżetu.

Informacje zgromadzone podczas wywiadów z matkami wskazują, że uchylanie się ojców od zobowiązań alimentacyjnych nie należało do rzadkości. Większość kobiet podkreślała, że zakres wsparcia finansowego eks-małżonków był niewielki lub żaden. Niektóre z nich korzystały ze świadczeń z funduszu alimentacyjnego. Badane należały do osób aktywnych zawodowo zarówno przed, jak i po formalnym rozwodzie. Niewielka część kobiet stwierdziła, że dochody pozyskiwane z pracy na jeden etat były niewystarczające do zapewnienia najważniejszych środków do życia. W związku z tym podejmowały się dodatkowych prac i zajęć – jedne miały charakter stały (w postaci kolejnych etatów), inne epizodyczny (dodatkowe zlecenie, raz na jakiś czas). Wszystkie matki obecną sytuację materialną swoich rodzin uznały za taką, która pozwala zaspokoić najważniejsze potrzeby własne i dzieci. Podczas wywiadu podkreślały, że dbały o to, by ich dzieci nie odstawały na tle grupy rówieśniczej. Cytując: „(...) moje dzieci na pewno by nie powiedziały, że odczuwały pod jakimś kątem, że czuły się gorsze. Staralam się, żeby miały zapewnione mniejsze i większe wygody, żeby nie czuły się gorsze” (K, 54 lata, 2). „Dzieci chodziły do szkoły, więc musiały mieć ubranie, wyglądać schludnie. Ja sobie odmawiałam pewnych rzeczy, ale im nie brakowało nigdy niczego” (K, 49 lat, 4).

Z narracji matek wynika, że decyzję o rozwodzie oceniły jako „właściwą”, „słuszną”, „bardzo dobrą”, a nawet „najlepszą” jaką w danej sytuacji życiowej mogły podjąć. Niektóre matki wyraźnie podkreśliły, że żałują odkładania tej decyzji o kilka, a nawet kilkanaście lat. Oto przykłady wybranych wypowiedzi: „Uważam, że podjęłam słuszną decyzję. Powinnam była podjąć ją wcześniej” (K, 59 lat, 1). „To była dobra decyzja. Dobra dla mnie i myślę, że dobra dla moich dzieci” (K, 43 lata, 2). „Uważam, że była bardzo dobra i za drugim razem bym się nawet nie zawahała, tylko próbowała to wcześniej skończyć, rozstać się i nie ciągnąć tego tak długo” (K, 48 lat, 2). Warto zwrócić uwagę na fakt,

że w obliczu kryzysu w rodzinie decyzji o rozwodzie nie podjęto pod wpływem impulsu. Kobiety podejmowały wiele prób naprawienia małżeńskich relacji, zażegnania konfliktu, uporania się z problemem w rodzinie. Niestety ich starania nie przyniosły żadnej zmiany, w związku z czym rozwód stał się nieunikniony. Obecnie badane są zadowolone z wcześniej podjętego kroku i go nie żałują. W swoich wypowiedziach skupiają się na pozytywnych aspektach rozwodu, szczególnie w odniesieniu do dzieci, którym mogły zapewnić spokój, godne warunki rozwoju, a przede wszystkim uchroniły przed potencjalnymi skutkami życia w rodzinie zdeorganizowanej, o czym świadczą następujące słowa: „Myślę, że być może, gdyby te nasze małżeństwo się nie rozeszło, to może Rafał byłby wtedy inny, bo wbrew pozorom dzieci nawet małe widzą, że coś jest nie tak w związku. A w związku, w którym nie ma wsparcia, nie ma miłości itd., nie ma szczęśliwego dzieciństwa. Dziecko rośnie sfrustrowane” (K, 45 lat, 1). „On [starszy syn] czuł się za wszystko odpowiedzialny, szkoda mi było jego dzieciństwa, młodości. Młodszy syn – nie chciałam, aby zmarnował sobie szansę w szkole. Zresztą sami przyznają, że gdyby to trwało dłużej, to pewnie by się stoczyli” (K, 54 lata, 2).

Dla niektórych kobiet rozwód stał się symbolem wewnętrznej przemiany i sukcesu, który udało im się osiągnąć poprzez wytrwałość, zmianę własnej postawy na bardziej samodzielnej, zdecydowanej, zaradczą. Dzięki temu przezwyciężyły trudności, których doświadczały w sytuacji rozwodowej i obecnie czują się szczęśliwe. Badane mówiły: „Na początku rozwód był dla mnie porażką, a dzisiaj po latach traktuję to jako sukces, bo wzięłam się w garść. To, co się wydarzyło, musiało się wydarzyć, żebym dzisiaj była w miejscu, w którym jestem, żebym mogła się zakochać i być szczęśliwa” (K, 43 lata, 2). „Myślę, że mi się udało, że osiągnęłam sukces przez to, że poradziłam sobie ze wszystkim sama, bez jego pomocy, nie wliczając alimentów, ale to był jego święty obowiązek” (K, 56 lat, 3).

Podsumowanie

Współczesne odseparowanie małżeństwa od rodziny odarło ją z części cech instytucjonalnych, choć proces ten rozpoczął się wiele lat wcześniej. Rodzinie dawnej przypisywano rozliczne funkcje, wskazywano, że rządzi się nad wyraz sformalizowanymi wzorami zachowań, a każdy z jej członków zajmuje określoną pozycję w jej strukturze. W wyniku zachodzących przemian społecznych zmieniał się całokształt życia rodzinnego, które coraz częściej zaczęło przybierać

niegdys z rzadka spotykane formy. Wymusiły one niejako zmiany w traktowaniu rodziny jako czegoś statycznego, „zamrożonego w czasie” (Szlendak 2011). Przyjęto, że rodzina ma charakter procesualny, zatem nie posiada sztywnych struktur. Jest procesem i wraz z upływem czasu będzie się zmieniać. Naturalnie rodzina „zarówno jako organizacja warunków życia oraz jako społeczna instytucja nie zanika, lecz staje się bardziej zróżnicowana i złożona (adaptując się do zmieniających się warunków życia społecznego oraz – coraz wyraźniej – kreując te warunki). Nie ma w tym opozycji, lecz jest dążenie do wspólnoty rodzinnej o różnych obliczach. Obliczach kreowanych przez indywidualnych aktorów” – tłumaczy Wioleta Danilewicz (2018). Przeprowadzone wyżej analizy są tego najlepszym dowodem. Mimo że rozwód był doświadczeniem przykrym, dramatycznym, ostatecznie stał się rozwiązaniem rodzinnego problemu, sposobem na wyjście z kryzysu rodzin badanych matek oraz stworzył perspektywę na odnalezienie równowagi i osiągnięcie szczęścia. Nie należy zatem rozwodu utożsamiać ze „złem” lub zagrożeniem, lecz sytuacje, które do niego doprowadziły – patologie, zdrady, niską jakość życia małżeńskiego i rodzinnego. Na podstawie wyników badań dostrzegam, że postawy kobiet po podjęciu decyzji o rozwodzie były zróżnicowane. Jedne wykazały się wzmoczoną aktywnością, mobilizacją, stanowczym i zdecydowanym działaniem. Dążyły do szybkiego rozwiązania problemów i zmiany sytuacji życiowej. Inne matki pozostały bierne, zubożone wobec toczących się wokół wydarzeń. Koncentrowały się na przeżywanych emocjach, które wzmagaly poczucie stresu, bez nadziei, życia w potrzasku. Obecność męża i brak możliwości oddzielnego zamieszkania znacząco ten stan pogłębiały. W rodzinach matek trudności wychowawcze, pojawiły się jeszcze przed sytuacją rozwodową, a do najczęstszych należały m.in. bunt, ucieczki z domu, problemy w nauce szkolnej, przerywanie nauki szkolnej, nawiązywanie niewłaściwych znajomości. Badania pokazały, że ważną rolę wspierającą w zapewnieniu opieki nad dziećmi rozwiedzionych matek odgrywają: rodzina pochodzenia – w szczególności dziadkowie, bliscy znajomi i przyjaciele. Kobiety podejmując decyzję o rozwodzie miały na względzie dobro własne i dzieci, dążyły do uwolnienia od niekorzystnej atmosfery źle funkcjonującej rodziny i związku małżeńskiego. Tym samym przejęły na siebie odpowiedzialność stworzenia rodziny takiej, która zamiast niszczyć, będzie sprzyjała osobistemu rozwojowi wszystkim jej członkom. Pojawiające się myśli o rozwodzie u badanych matek nie były spowodowane incydentami, jednorazowymi wydarzeniami. Doprowadziły do tego długotrwałe konflikty, okoliczności powodujące utratę bezpieczeństwa, wzmagające poczucie osamotnienia i odrzucenia. Z perspektywy czasu matki decyzję o rozwodzie oceniają pozytywnie i jej nie żałują.

BIBLIOGRAFIA

- Amato P.R. (2010), *Research on Divorce: Continuing Trends and New Developments*, „Journal of Marriage and Family”, 72 (3), DOI: 10.1111/j.1741-3737.2010.00723.x
- Beisert M. (1994), *Rozwód jako wydarzenie krytyczne w cyklu rodziny*, „Problemy Rodziny”, 2.
- Błażek M. (2014), *Rozwód jako sytuacja kryzysowa w rodzinie*, w: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Boguszewski R., *Polacy o rozwodach*, CBOS, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_036_13.PDF (data dostępu: 5.10.2019).
- Burkacka I. (2017), *Monoparentalność, wielorodzina i rodzina zrekonstruowana. Współczesne nazwy modeli życia rodzinnego*, „Artes Humanae”, 2, DOI:10.17951/artes.2017.2.61
- Coontz S. (2007), *The Origins of Modern Divorce*, „Family Process”, 46.
- Danilewicz W. (2018), *Dekonstrukcja paradygmatu teoretyczno-badawczego współczesnych rodzin. Zarys*, w: J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk (red.), *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne)*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kurlak I. (2009), *Znaczenie rozpadu więzi małżeńskich dla kobiet a stosowane strategie copingu po rozwodzie*, w: J. Truskolaska (red.), *Partnerstwo w rodzinie. Istota i uwarunkowania relacji między rodzicami i dziećmi*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Marriage and divorce statistics*, Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Marriage_and_divorce_statistics (data dostępu: 17.10.2019).
- Napora E. (2013), *Komunikacja matek w parach z córką i synem w rodzinach o różnej strukturze*, Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2006), *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Przybyła-Basista H. (2006), *Mediacje rodzinne w konflikcie rozwodowym. Gotowość i opór małżonków a efektywność procesu mediacji*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Rocznik Demograficzny 2019*, GUS, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2019,3,13.html> (data dostępu: 17.10.2019).
- Rydzewski P. (2010), *Socjologiczne aspekty rozwodów. Aspekty teoretyczne, empiryczne i metodologiczne*, Lublin: Wydawnictwo WSPA.
- Szlendak T. (2011), *Socjologia rodziny. Edukacja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wallerstein J.S., Blakeslee S. (2006), *Druga szansa. Mężczyźni, kobiety i dzieci dziesięć lat po rozwodzie*, Kielce: Wydawnictwo Charaktery.

- Zasańska A. (2009), *Więzi rodzinne a pozycja dziecka w rodzinie*, w: A. Ładyżyński (red.), *Rodzina we współczesności*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Zubrzycka E. (1993), *Narzeczeństwo, małżeństwo, rodzina, rozwód?*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

STRESZCZENIE

Rozwód jako czynnik sprawczy niepełności rodziny stał się utrwalonym w rzeczywistości społecznej zjawiskiem. Trudno przejść obok niego obojętnie zważywszy, że liczbie rozwodów od lat towarzyszy tendencja wzrostowa i nic nie przemawia za tym, by coś miało się w tej kwestii kiedykolwiek zmienić. Celem niniejszego tekstu jest prezentacja sytuacji życiowej rozwiedzionych matek po minimum pięciu latach od rozwodu. W związku z różnorodnością wątków wprowadzonych przez narratorki w tekście zwracam uwagę na wybrane wyniki badań (dotyczące sfery rodzinnej, ekonomicznej oraz społecznej).

SŁOWA KLUCZOWE: rozwód, matki

SUMMARY

Divorce as a causative factor of family incompleteness has become a permanent fact in a social phenomenon. It is difficult to pass by indifferently, considering that the number of divorces has been accompanied by an upward trend for years and there is nothing that suggest that something will ever change in this matter. The purpose of this text is to present the life situation of divorced mothers after a minimum of five years from divorce. In connection with the variety of threads introduced by the narrators I present selected research results (concerning the family, economic and social sphere).

KEYWORDS: divorce, mothers

MARTA KUCZYŃSKA – Uniwersytet w Białymstoku

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 28.10.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 25.11.2019; 15.05.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.06.2020

Education and Ideology – within the Framework of Real Socialism – Paths of Development of Polish Socialist Pedagogy

Wychowanie a ideologia – w kontekście założeń realnego socjalizmu –
drogi rozwoju polskiej pedagogiki socjalistycznej

DOI 10.25951/4160

Introduction

The specificity of pedagogy as a social science lays in its practical nature, setting before it the task of reaching particular goals. While these goals are always described and defined in terms of axiology – they constitute the repository of predefined models, paradigms and norms. Such epistemological point of view marks close association of pedagogy with the conclusions established by ideology. However, ideologies – predominantly limited to providing propositions of values – rarely implement these values by way of rational, critical and empirical cognition. Such ideologically accepted legitimisations usually offer no more than various world-views, social interactions and notions of a “new man” (Dziubka, Szlachta, Nijakowski 2008). What arises at this juncture is the issue of adequacy and coherence of the concepts of human and world development assumed in pedagogy with regard to the actual, changing world and social reality. To what extent, if at all, can pedagogy be open to such ideas? Wherefrom should it draw them, how should it verify them lest it becomes a tool of manipulation in the hands of ideologists willing to bring their – oftentimes utopian – visions to fruition? One might pose here the question about the degree to which such ideological view of the human and the world has been provided in the ideology of real socialism. Polish pedagogy has had distinct and significant experience with respect the latter. It happened during the period of the so-called *real socialism*, which in Poland occurred in the period of 1948/50–1989/90, when it was carried out with most intent. During that time, Polish pedagogy was entirely subjected to the influence of Marxist-Leninist ideology, through the lens of which, on one hand, the

fact of education was interpreted, while on the other the task educational practice was carried out. The ideology had acquired certain degree of adaptation and systemic stabilisation by and particularly during the 1960s.

Socialist pedagogy – general assumptions

The above-mentioned period of development in the Polish pedagogy was thus described by Adam O. Uziembło – one of key figures in the social pedagogy of the time: “The period since 1960 until now has been the time of ideological formation, consolidation of the rules of socialist democracy in all aspects of social life on the basis of growth and of the stabilising influence of socialist economy. It is the time of ideological solidification of Marxist forces, after the turbulences of the previous era there comes the stabilisation of the developmental trend of socialist culture as the tool for educating the society” (Uziembło 1967, p. 23).

Attempts at total adaptation of the Marxism-inspired so-called socialist pedagogy were undertaken in Poland after the period of translation and assimilation of the Marxist pedagogy originated in the Soviet Union. Special attention in that regard is due to the research works by Bogdan Suchodolski, who at the time was the sole interpreter of the works by K. Marx and V.I. Lenin, as well as by other representatives of the current in Polish pedagogy (Suchodolski 1947, 1957ab, 1967). In the context of the early 1960s, he wrote about the perspectives before the Polish pedagogy in the following manner:

Speaking of the situation and the perspectives before pedagogical sciences in People's Poland, one should most of all underscore the special significance for the educational process of abolishing the capitalist system and of laying the foundation for socialism. It can be noticed both in careful and deliberate policies of education and culture implemented by our State, as well as in the process of human growth – under the tutelage of the Party and trade unions – through performing diversified labours and tasks. In twelve years, we have accomplished a lot in extending and remodelling education and culture in Poland (Suchodolski 1959, p. 516).

According to the author, the key tasks of the so-called socialist education can be framed within the three categories: *society – work – culture*. What is meant by that is the fostering of keen social participation, of creative execution of professional work and active participation in the cultural life. These categories identify the key aims of socialist education. Within these fields, the tendency

of socialist society to realise the basic alignment of social interests with the developmental needs of individuals can become reality.

Hence, the assumed notion of social pedagogy was the concept of a wide-reaching social influence in the communities, effectuated through educational activities, but also through specific operations undertaken as educational policy. The basic assumptions of socialist pedagogy also stem from the ideology of Marxism-Leninism, grounded in the idea of revolutionary struggle aimed at abolishing the bourgeois (in capitalism), class system – and eventual establishment of a classless society of working men (the dictatorship of the proletariat). It is to be a political, social and cultural revolution achieved partly thanks to the use of education. Thus, the final goal of education is “to prepare the growing generations to take active part in creating the communist society” (Kairov 1950, p. 23). Thus understood social education is therefore grounded in the basic tenets of Marxism-Leninism, which include: 1. historical and dialectical materialism; 2. political economy; 3. revolutionary strategy and tactics (Marx, Engels 1965; Marx 1951; Lenin 1949; Schaff 1950). Such education should be aimed at the formation of *a new man*. Hence, the system of pedagogy under construction has to be provided with the means and methods for defining the paths of development and the shape of the future. In line with the principle that *it is not human consciousness that determines social conditions, but it is human social conditions that determine the consciousness* (historical materialism), all pedagogical activity was to be the activity performed within communities, whereas the most efficient manner of bringing it about would be, according to revolutionary strategy and tactics – the social policy (Marx, Engels 1949, p. 338). Consequently, such notion of education (social strategies of influencing individuals) started to infiltrate and inspire the pedagogy of the period.

In one of his many then-created works devoted to the issues of thus conceived education, B. Suchodolski wrote about it: What should become the fundamental feature of the modern educational policy is deep understanding of the truth that in the world of today the ways of promoting education are and should be much more diversified than before and that social needs concerning education and pedagogy cannot be single-handedly met by the school. These needs must be catered to by numerous and various institutions dedicated to extracurricular education, (...) through providing conditions for emergence of educational forms of practice in every professional field with no exception (...). Accepting the value of those many curricular and extracurricular paths will allow for fundamental differentiation of tasks to be performed in each of them (Suchodolski 1959, p. 229).

Legal solutions

The above ideal and paradigm of education was at the time forcefully “decreed” and brought to force using relevant legislation. An event of particular import and significance – within the educational policy existing then, and hence, crucial from the point of view of the Polish pedagogy, was the development and issuance of the new Law regulating the operation of the educational system. It was the *Law On Development of the System of Education and Pedagogy (The Law of 15 July 1961)*. The law unequivocally defined the ideological basis for the educational system under construction in Poland, it also endorsed the principles of universality, accessibility and laicity of education. The bill claimed that education and pedagogy constitute ones of the basic levers of socialist development of the People’s Republic of Poland (PRL). Concurrently, the system of education and pedagogy was intended to prepare qualified workers for national economy and culture, woke builders of socialism. Thus defined development of the system of education and pedagogy was to provide every citizen with primary education, as well as with the access to all levels and field of training, depending on their interests and capabilities. Whereas school and other units of education and pedagogy were to rear children in the spirit of socialist morality and socialist guidelines for social harmony, in the sense of love for the motherland, peace, liberty, social justice and brotherhood of workers of the world, to prepare them for taking active part in the development of the country, its economy and culture (Pęcherski, Świątek 1978; Cichosz 2004).

The Law on the educational system of 1961 was one of the first and most important acts for the new way of understanding of education and for the resulting therefrom shape of the educational system being at the time established in Poland, both in terms of ideology and organisation. Yet, it was only a foretaste of the solutions elaborated in the legal acts of the coming 1970s. It was in that decade that Poland entered the era of consolidation of the social order created in the post-war years – assisted also by specific achievements in economic growth, which were to be attained by execution of the subsequent Five-Year-Plans – centrally defined and carried out paths for economic progress.

Thus, 1971 saw the commencement of activities aimed at further transformation of the existing educational system, though still on the basis of solutions implemented in the Bill of 1961¹. These referred both to the structure

¹ Edward Gierek, then the First Secretary of the Central Committee of the ruling Polish United Worker’s Party (PZPR), addressing the issue, said: “Our economy, all aspects

and the forms of education in Poland and were to entail modernisation of the entire process of education, and also of extracurricular schooling/personal development.

Development of advanced socialist society

The Minister of Education and Training at the time, Jerzy Kuberski, wrote in 1975: During the 1970s, the governments and societies of all countries within the socialist union faced the necessity to undertake a structural manoeuvre in order to modernise the entirety of educational systems established by them. Furthermore, and this is most significantly a task before us, underway are the works on a reform of the content of education and rearing informed by a »programme fit for the generation«, which entails the development of advanced socialist society (Kuberski 1974, p. 3; Jabłoński 1970, p. 46).

The above-described actions were further intensified when the power in the USSR was taken over by Leonid Brezhnev (1964). In the USSR, already in 1959, during the 21st Congress of the Communist Party of the Soviet Union, the building of socialism was proclaimed to have been accomplished while the development of communist society to have been commenced. In light of that, all other countries of the Eastern Bloc “declared” their transition to the building of the so-called *society of advanced socialism* with the leading and dominating role of the USSR left intact.

of life require young, ideologically aware and energetic, qualified and diligent staff. Young people should know that shaping the future of the country, they create a vista for themselves. We will return to these issues during a special session of the Central Committee [of the PZPR], on the basis i.a. of a report on the situation and problems of the youngest generation, on the changes in the model of education. We commissioned such a report from experts in various fields of life. It should be developed in active participation and with the benefit of opinions provided by tutors and various communities of youth. As a result of this research, we shall undertake to envisage changes in the educational system in Poland (...). Education and rearing of young generations in the spirit of socialism so that they become patriots of the People's Poland – is a great social and national task. An important role to be played here was designed for all youth organisations (...). These should get the youth involved in the mainstream of issues that the country experiences. At the same time, we must remember that the main centre of knowledge, of shaping characters and attitudes is the school, the entire system of primary and higher education (“Nowa Szkoła”, 1971, no. 3, 1 – Editorial)”.

Hence, the undertaken reform of education was carried out within a centralised and mono-centric socio-political and ideological system, which, as can be supposed, was not inconsequential for the shape and course of the transition itself. Whereas, turning now to the leading role of the USSR among the socialist countries, of no small importance was the impact of both educational ideas and distinct practical solutions implemented in the field, originating from the USSR – it was decreed both in terms of legal regulations and systemic considerations². So it was, because the integration of socialist states was also to span the field of educational activity in general, while in a more narrow sense, the level of understanding of the very process of child-rearing³.

Therefore the commencing reform of the Polish educational system of the 1970s, subject i.a. to the influence of the general socio-political situation pervading the socialist states, distinctly defined the Polish pedagogy undergoing reshaping, and particularly the social pedagogy. The legislative initiatives put forth, the laws and resolutions passed by the highest authorities of the Polish People's Republic, left a pronounced mark both upon the then-redefined research field of pedagogy and on its tasks. All the existing legacy of pedagogy, including its key interest in community-centred educational activity, were now given a new, recognisable slant and ideological context. The idea of a nurturing (socialist) society and of a uniform educational system were clearly becoming the inspiring forces behind the pedagogy of the times. Most pedagogical concepts were closely related to those notions, including those developed and implemented in the field of social pedagogy.

Simultaneously, the link between pedagogy and social and educational policy was becoming ever stronger, as that very social and educational policy constituted the main field of ideological inspiration and of legal regulations for practices undertaken with regard thereto. Aleksander Kamiński, commenting on this interconnection from the point of view of social pedagogy, wrote: There had always been between these two academic disciplines, both within the scope of our interest, a certain type of proximity; however, in the recent years one may

² The issue of socialist education was also a matter of consolidating a common worldwide “front” of the socialist system. Socialist education was to constitute only one of many elements of that system.

³ Addressing and undertaking a common educational policy was particularly noticeable in socialist countries of the so-called Eastern Bloc (the USSR, Bulgaria, East Germany, Czechoslovakia, Romania, Hungary, Polish People's Republic). Similar laws and regulations were enforced in those countries with regard to the operation of the educational system (Pęcherski 1975, p. 147–148).

develop the impression of further rapprochement, one so deep in fact that at times taking the form of indiscriminate permeating, blurring the once-definitional borders. Such thoughts come to mind when reading the works by the leading Polish social pedagogues and social politicians, published in the 1970s. We can observe the way that social pedagogy intensifies its emphasis on its competence in the field of reorganising the environment of life, work and recreation – while the social policy, on the other hand, pervades ever more deeply into the analysis of human needs – all sorts of needs – and becomes involved in directing and satisfying them not only materially (Kamiński 1978, p. 11). Therefore the structuring of the educational policy of that period, its “ideological” construction together with its actual execution provided a very significant backdrop for the there and then emerging and defining itself Polish pedagogy.

Coherent (comprehensive and uniform) system of education and upbringing

Undertaking a reform of the social system – including the educational system, while at the same time appreciating its crucial role in the political and economic progress in the country, the new authorities, on 30 January 1970, established a Committee of Experts to deliver a report on the state of education (Miąso 1980, p. 414). The Committee was to look into the situation in the field of education and upbringing. Jan Szczepański was appointed the President of the Committee, which beside him brought together many specialists – scholars, educational activists, representatives of economy and teachers. The body was to elaborate a report on the nation-wide situation of the educational system. The goals set before it were formulated in the following way: a) to analyse the existing educational system and other forms of schooling in Poland and to develop suggestions for modifying and improving it, b) to define the tasks and elaborate a project of a future model of education against the backdrop of future social, technological and cultural transformations (Raport o stanie oświaty w PRL 1973, pp. 9–10; „Nowa Szkoła” 1971, p. 59).

Hence, the Committee was on one hand to diagnose the state of Polish education (that predominantly concerned the system of schools), while on the other to define and elaborate suggestion for its modification and improvement also in other fields, e.g. in the field of operation of various educational institutions, with the consideration of the influences of a wider environment of human life. Indicating the broad lines of works on the report, Jan Kluczyński, the Secretary of the Committee of Experts, pointed to the need to perform research into extracurricular institutions within the educational system as well as a study of

grass-root and top-down integration of the school, local communities, working, and leisure environment. Moreover, he identified the necessity to answer the question of the future role of out-of-school environment in the system of education and upbringing of the youth, and of what the system of integrated rearing of the youth should be (incl. home, school, socio-political organisation, out-of-school environment, mass media) (Kluczyński 1971, p. 14). Ultimately, the proposals included in the final report, besides the theme of schools, widely covered the notion of a comprehensive system of education as assuming vital and superior position.

The above-sketched vision of the reformed educational system was eventually adopted by the Committee of Experts in the form of its own publication in 1973 of the *Report on the State of the Educational System of Polish People's Republic*. The Report, besides developing the notion of a new structure of schools, presented a vision of operation of a comprehensive educational system, one in which important part in forming people is given to institutions other than schools. In it, we can read:

The process of upbringing, conceived as the process of formation and development of human personality, occurs on many levels, in its pre-school, school and post-school periods, but it is always subject to simultaneous influences exerted by many institutions. During the time of their schooling, young children and the youth are also exposed to the effects of operation of many institutions, groups, processes and extracurricular phenomena. The efficiency of schoolwork may be improved if out-of-school educational and upbringing activities will not hinder school's efforts, instead fostering their enhancement. Educational policy should focus on the entirety of the upbringing process occurring in the whole society, throughout the individual's course of life. It should be stressed that the importance of extracurricular schooling will grow. One should therefore speak not only of a single front for upbringing, but also of a comprehensive educational system involving all the institutions which provide individuals with academic knowledge, practical skills, political and ideological content, cultural values, criteria of valuation and patterns of behaviour (Raport o stanie oświaty w PRL, p. 395).

Socialist society assisting the upbringing

Since the Committee of Experts was established, the problem of the reform and development of educational system was raised numerous times. Already in the following year of 1971, before the 6th Congress of the Party, which took place

in December, guidelines of the Central Committee of Polish United Worker's Party (KC PZPR) had been prepared with the congress in mind (*O dalszy socjalistyczny rozwój Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej 1971*). The guidelines presented the position that the most important goal of the educational system undergoing its reform is to provide the young generation with more favourable conditions for a better start in their adult life (correlating successful development of the young generation with satisfactory development of the economy, as well as with proper ideological level of the socialist society). Therefore, the document provided a long list of questions. These included inquiries about: the length of professional training and the forms according to which it should be organised; – the introduction of compulsory retraining for adults and the forms it should take; – the model for educating the most talented young people; – the quantitative proportions between the respective areas and levels of education of the youth; – the constant improvement of the scheme of interconnections between the educational system and science.

Besides, in the guidelines presented here, the emphasis was placed upon a greater role of environmental influence on personal development of individuals, the concept constituting one of the fundamental research fields of social pedagogy, which was experiencing rapid growth at the time itself. Considering the role of school along with its tasks, the guidelines pointed out that it was to be desired that schools – in active cooperation with other forms of education and with the community, winning for the task of forming the youth their parents, the staff in child-care centres and social organisations – provide the best material, organisational and personnel conditions for youth organisations involved in ideological and educational tasks. In order to achieve better results in formation work among the youth, constant expansion of youth care was required. Such objective was to be reached through the development of relevant functions of school and the collaboration of other institutions, such as: the family, the school, youth organisation, social organisations, the press, radio and TV, as well as other mass media. What needed further development and heightened efficiency of use were the centres for out-of-school training: dayrooms, semi-boarding houses, youth cultural centres (*O dalszy socjalistyczny rozwój Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej 1971*, „Nowa Szkoła” (1971), no. 11, p. 2).

The emerging concept of the educational system that would also include institutions of out-of-school training, the notion of comprehensive and uniform activity, both in terms of ideology and of providing a coherent and unobstructed system of pedagogical effects, was articulated fully in subsequent documents. In the following years 1972/73, two important documents were issued:

1. *Programmatic Theses of the 7th Congress of the KC PZPR on the Education of the Youth* (published in November 1972),
2. *The Law of the Sejm of the Polish People's Republic of 12 April 1973 – "On the Tasks of the Nation and the State in Educating the Young and on Their Participation in Building Socialist Poland"*.

These documents present a fully-fledged vision of a uniform educational system and socialist society to shape the youth. In the Law passed by the Sejm, we can read:

The Sejm recognises the need of development and subsequent implementation by governmental bodies, educational units, training and cultural institutions, mass media, social organisations and the family of a uniform educational system that will prepare the youth for their life and work, future duties and meeting the responsibilities towards oneself and towards the society. The foundation for such system are the socialist educational concepts provided by the programme of the Polish United Worker's Party, which spearheads the nation in building the socialist society. (...) The Sejm of the Polish People's Republic avows that the State, supervising all aspects of youth education, will provide more efficient coordination of a uniform educational front, encompassing: home, school, workplace, the military, cultural and educational institutions, radio, TV and publishing houses, sport and touristic activities. A special role in educating the youth is reserved for the system of higher education (Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 12 kwietnia 1973 r. p. 4).

Thus, the reform of the educational system undertaken in the 1970s, in particular socio-political circumstances emerging in Poland, but also influenced by certain international conditions led to the concept that nationwide education should be centrally addressed, carried out and coordinated through the implementation of top-down regulations. Thus organised schooling was to be uniform – i.e., first of all, that it was to provide each an everyone with an opportunity and be accessible for everyone (meaning most of all an unobstructed system of schools with universal secondary education and the possibly to find proper professional training and higher education), and, secondly, it was to be uniform in terms of ideology – i.e. grounded in the concept of socialist human development. Furthermore, educational influence was most of all encompass the whole scope of human social activity; beside teaching provided by schools, extracurricular schooling greatly grew in importance. The issue of integrating the undertaken pedagogical efforts was also approached in light of their efficiency. Simultaneously, it was posited as a fundamental, root cause principle that the entire society should be involved

in the matters of education – the notion of society assisting the upbringing. In a Law passed by the Sejm of the PRL

On the Tasks of the Nation and the State in Educating the Youth and on Their Participation in Building Socialist Poland”, one may read: “Socialist socio-political and economic transformations, further rapid progress in science and technology, the improving standard of living of the society, they all require intensified effort of the entire nation. The condition for their success is the participation of all young people in bringing about the desired changes. It requires the whole of the society to take diligent care of educating children and the youth in the spirit of socialist ideals (Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 12 kwietnia 1973 r., p. 4).

Similar resolutions and similar vision of the reformed educational system was ultimately adopted in the project elaborated by the Committee of Experts, included in the *Report on the State of the Educational System*, published in 1973.

All of the above-presented solutions and arrangements endorsed in laws, guidelines, programmatic theses and other documents regarding the reformed system were finally accepted for execution as the basis for the modernised system of national education in the Law passed by the Sejm of the PRL of 13 October 1973 *On the Issue of the System of National Education* (Uchwała Sejmu PRL z dn. 13 października 1973 r.). The Law established a new structure of the system of educating and upbringing Polish children, entailing such key assumption as:

- gradual dissemination of extracurricular education both in urban and rural areas;
- providing universal secondary education through the implementation of uniform programme of primary and secondary schooling on the basis of a ten-year comprehensive school (which was to be uniform in terms of the curriculum in the cities and in the countryside);
- the development of professional training, which was to serve to produce skilled labourers, technicians and other workers;
- the foundation and the crucial node of the reformed educational system was to be the school.

The Law, according to the solutions provided in all the projects and legislative regulations developed thus far, indicated a significant role in the process of upbringing of the out-of-school educational institutions. Therein, we can read:

In a comprehensive system of education, ever greater challenges stand before the family, the workplace and trade unions, the youth and social organisations, healthcare

institutions, child and youth care institutions, the military, cultural and educational as well as scientific and artistic institutions, bodies disseminating knowledge, moral values and rules of social coexistence, mass media, sport and touristic organisations and others. Coordination of the influence and efforts undertaken by these institutions will allow for the establishment of a comprehensive educational environment, it will also facilitate the optimisation of the process of educating and rearing children and the youth, especially with regard to their assimilation of the basic moral norms (Kamiński 1978).

The presented here issues regarding the practice of pedagogy within the current of ideological social and educational policy received a special reference point and “application” in social pedagogy. On one hand, we recognise in such pedagogy the efforts and activities to forcefully integrate the approach typical for social and educational policy with the approach assumed in pedagogy, as is the case of works and deeds of Jerzy Kuberski, Czesław Banach and Jerzy Wołczyk⁴. On the other, within the field of social pedagogy one can also find critical attitudes towards the above-described concepts. Well-known are the opinions expressed by Aleksander Kamiński regarding the works on the reform of education – in this case focused on the *Report on the State of the Educational System*. In his declarations about the Report the author was rather disapproving, particularly with regard to the issue of the proposed regulations concerning out-of-school institutions, about which he wrote:

The institutions of the Report could be described in the following way: institutions exerting unintentional and indeterminate influence on the persons involved with them ought to be transformed into elements of the educational environment, deliberately directing their influence at intentionally defined goals of education. Making pedagogues and social activists not involved in pedagogy aware of the widest range of educational aspirations and capabilities could be – at that stage of academic research – provided only in a very abridged manner, usually in the

⁴ From the point of view of the interpenetration of ideas, the association of politics with the pedagogy during that period, of great importance seems to have been the fact that people involved with the issues of educational policy, incl. the questions of upbringing, simultaneously served in oftentimes very important party and governmental offices: in the 1970s, Jerzy Kuberski was the Minister of Education and Training; during that same period Czesław Banach served as the Deputy Director of the Department of Science and Education of the KC PZPR; Jerzy Wołczyk was the First Deputy Minister of Education and Training – the Undersecretary of the State; while Jarema Maciszewski – the Head of the Department of Science and Education of the KC PZPR.

form of most general definitions and working hypotheses, whereas the postulates presented here require (even more than the guidelines for the schooling system) concrete solutions along with their verification grounded in properly carried out experiments (Banach 1974, p. 32).

The matter also involves the issue of the scope of opportunity for performing unrestricted research, at the time performed in the field of social pedagogy. With regard to that, there is an air of grotesque strangeness to the words of Czesław Banach, who at the time of the implementation of the reform of education in Poland in the 1970s, could write:

The establishment of a modern educational system requires improvement, the supervision over social sciences by the Party and the State, as well as creating conditions for collaboration between education, science, social and economic life. Such supervision may entail: 1) directing research activity through goal proposals and setting of tasks to be solved; 2) providing material and social conditions for the development of sciences and benefitting from their potential for international cooperation; 3) the use of evaluations and professional opinions on major issues; 4 support for creative minds, people systematically performing mass-scale implementations, limitation of the influence of those copying well-established ideas and those of the overly cautious type (Banach 1974).

Conclusions for modern education

Considering the process of ideological development of the educational system described above, the following conclusions should be pointed out:

- every emerging – shaped educational system is always a response to local and global processes and social phenomena – so it should become part of these phenomena, recognize them and creatively transform them. The educational system cannot be, in this sense, an ideological scheme – only a functional frame,
- every emerging educational system should be a space for social-civic-subjective activity, of those who creates it, and participation in it should be an act of free choice and creative activity,
- the educational system, as an educational system should be based and refer to the universal system of values – should emphasize subjectivity and the humanistic dimension of human and social existence.
- the educational system always fits in, and emerges from a specific culture – so it should refer to it and creatively develop it.

BIBLIOGRAPHY

- Banach C. (1974), *Rola nauk pedagogicznych w kształtowaniu przyszłego modelu oświaty i wychowania* [The Role of Pedagogical Sciences in Shaping the Future Model of Education and Upbringing], „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2 (72).
- Cichosz M. (ed.) (2004), *Polska pedagogika społeczna w latach 1945–2003. Wybór tekstów źródłowych* [Polish Social Pedagogy 1945–2003. Selection of Source Texts], vol. 2.
- Dziubka K., Szlachta B., Nijakowski L.M. (2008), *Idee i ideologie we współczesnym świecie* [Ideas and Ideologies in the Contemporary World], Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jabłoński H. (1970), *Uwagi o polskim systemie szkolnictwa podstawowego i średniego* [Comments on the Polish System of Primary and Secondary Education], Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kairov I. (1950), *Pedagogika* [Pedagogy], vols. I and II, Warszawa
- Kamiński A. (1978), *Pedagogika społeczna i jej zapotrzebowania wobec polityki społecznej* [Social Pedagogy and What It Requires from the Social Policy], „Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, no. 1.
- Kluczyński J. (1971), *Prace nad raportem o stanie oświaty w Polsce* [Works on the Report on the State of Education in Poland], „Nowa Szkoła”, no. 7/8.
- Kuberski J. (1974), *Aktualne i perspektywiczne problemy polityki oświatowej* [Current and Future Problems of Educational Policy], 2nd ed., Warszawa: Książka i Wiedza.
- Lenin V.I. (1949), *Zadania związków młodzieży* [Tasks of Youth Associations], Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Marks K. (1951), *Kapitał* [Capital], Warszawa: Książka i Wiedza.
- Marks K., Engels F. (1949), *Dzieła wybrane* [Collected Works], Warszawa.
- Marks K., Engels F. (1965), *O wychowaniu* [On Education], Wrocław 1965.
- Miłoś J. (1980), *Historia wychowania w XX wieku* [History of Education in the 20th Century], vol. 1. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- „Nowa Szkoła” (1971), no. 3, 1 – Editorial.
- „Nowa Szkoła” (1971), no. 11, Warszawa.
- O dalszy socjalistyczny rozwój Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Wytoczne KC PZPR na VI Zjazd Partii* [Towards Further Socialist Development of Polish People's Republic. Guidelines of the KC PZPR for the 6th Congress of the Party] (1971), Warszawa.
- Pęcherski M. (1975), *Polityka oświatowa* [Educational Policy], Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Pęcherski M., Świątek M. (1978), *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977. Podstawowe akty prawne* [Organisational Structure of Education in Poland 1917–1933. Principal Legal References], Warszawa: PWN.

- Raport o stanie oświaty w PRL* (1973) [Report on the State of the Educational System of the PRL], Warszawa.
- Schaff A. (1950), *Narodziny i rozwój filozofii marksistowskiej* [Origination and Development of Marxist Philosophy], Warszawa: Książka i Wiedza.
- Suchodolski B. (1947), *Wychowanie dla przyszłości* [Education for the Future], 1st ed., Warszawa: Książnica Polska.
- Suchodolski B. (1957a), *O pedagogikę na miarę naszych czasów* [Towards Pedagogy to Face the Modern Challenges], Warszawa: Książka i Wiedza.
- Suchodolski B. (1957b), *U podstaw materialistycznej teorii wychowania* [At the Basis of Materialist Theory of Education], Warszawa: PWN.
- Suchodolski B. (1959), *Zarys pedagogiki*, t. 2, Warszawa: PWN.
- Suchodolski B. (1967), *Podstawy wychowania socjalistycznego*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- The Law of 15 July 1961, „*On Development of the System of Education and Pedagogy*”, *Journal of Laws* 1961, no. 32, item 160.
- Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 12 kwietnia 1973 r. – „*O zadaniach narodu i państwa w wychowaniu młodzieży i jej udziale w budowie socjalistycznej Polski*” [The Law of the Sejm of the Polish People’s Republic of 12 April 1973 – „On the Tasks of the Nation and the State in Educating the Youth and on Their Participation in Building Socialist Poland”], 4.
- Uchwała Sejmu PRL z dn. 13 października 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej [Law of the Sejm of the PRL of 13 October 1973 on the System of National Education], *Monitor Polski* [Official Journal of the Government of Poland] no. 44.
- Uziębło A.O. (1967), *Rola i osiągnięcia pedagogiki społecznej w Polsce Ludowej* [The Role and Merits of Social Pedagogy in Polish People’s Republic], Warszawa: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej.

SUMMARY

Contemporary discussions on the shape of the social world and the role and place in it to be given to human beings, also regarding the process of education they are subjected to, prove very extensive and oftentimes lead to controversies, even conflicts. One of the reasons of such situation seems to be the close relation between pedagogy and ideology, the latter providing answers to questions similar, and at times identical, to the ones posed by pedagogy. However, due to the nature and specificity of ideological thinking and the rather extra-rational manner of validation assumed in it, the question of admissibility of such connection arises. The analyses of such situations, which the Polish pedagogy had experienced, may prove very illuminating in thus delineated context. These concern the impact that real socialism had upon education, particularly

in the period of 1948/50-1989/90. It may be significant as the ideology is still alive today and provides inspiration for pedagogy both internationally and in Poland. What were the effects of the inspirations drawn from socialist thought for the Polish pedagogy and what was their influence upon the institutional and systemic solutions adopted in the actual social life? The paper is an attempt at analysing that very issue.

KEYWORDS: socialism, marxism, educational policy, socialist society, comprehensive system of education and upbringing

STRESZCZENIE

Współczesne dyskusje o kształt świata społecznego, o rolę i miejsce, jakie powinien w nim zajmować człowiek, także w aspekcie podejmowanego wobec niego procesu wychowania, są dziś bardzo szerokie, często też prowadzą do sporów, a nawet konfliktów. Wydaje się, że jednym z powodów takich sytuacji jest bliskość pedagogiki z ideologią, która daje odpowiedzi na podobne jak w pedagogice, a nawet te same pytania. Ze względu jednak na charakter i specyfikę ideologicznego myślenia i przyjmowany w nim raczej pozaracjonalny sposób uzasadnień – powstaje pytanie o dopuszczalność takiego związku. Bardzo pouczające w tym zakresie mogą być analizy takich sytuacji, które zdarzały się już w polskiej pedagogice. Chodzi tu o wpływ realnego socjalizmu na wychowanie, jaki miał miejsce szczególnie w latach 1948/50 – 1980/90. Może to być ważne dlatego, że ta ideologia współcześnie jest nadal żywa i inspiruje pedagogikę światową oraz polską. Do czego więc prowadziły inspiracje myśli socjalistycznej w pedagogice polskiej? Jak wpływały na instytucjonalne – systemowe rozstrzygnięcia przyjmowane w realnym życiu społecznym? Niniejszy artykuł jest próbą analizy tych zagadnień.

SŁOWA KLUCZOWE: socjalizm, marksizm, polityka oświatowa, społeczeństwo socjalistyczne, całościowy system oświaty i wychowania

MARIUSZ CICHOSZ – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcy

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 15.01.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 30.05.2020; 7.02.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.06.2020

i komunikaty

Badania

Edukacja włączająca w opiniach i ocenach nauczycieli – doniesienia z badań

Inclusive Education in Teachers' Opinions and Assessment – Research Findings

DOI 10.25951/4161

Wprowadzenie

Edukacja włączająca jest nieustannie trwającym procesem ukierunkowanym na oferowanie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich oraz poszanowanie różnorodności, różnych potrzeb i zdolności, właściwości i oczekiwań uczniów i społeczności eliminującym wszelkie formy dyskryminacji” (UNESCO, za: Mitchell 2010, s. 427–441).

Joanna Głodkowska (2010, s. 74) określa edukację włączającą jako „proces wspólnego kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z ich sprawnymi rówieśnikami w szkole ogólnodostępnej”. Jej zdaniem „warunkiem efektywności tego procesu jest zapewnienie pełnego poczucia przynależności do społeczności szkolnej oraz takiego wsparcia psychospołecznego, metodycznego, organizacyjnego, technicznego, które pozwoli na zaspokojenie specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych wynikających z ich indywidualnego rozwoju”.

Beata Jachimczak twierdzi, że przyjmując najszerszą perspektywę w definicji edukacji włączającej, można uznać, że jest to systemowe podejście do edukacji nastawione na dostosowanie wymagań edukacyjnych, warunków nauki i organizacji kształcenia do potrzeb i możliwości każdego ucznia jako pełnoprawnego uczestnika procesu kształcenia. Celem edukacji włączającej powinno być wyposażenie uczniów w kompetencje niezbędne do budowania włączającego społeczeństwa, w którym osoby niezależnie od indywidualnych różnic są pełnoprawnymi członkami społeczności, a różnorodność z nich wynikająca postrzegana jest w kategoriach zasobów nie zaś ograniczeń. Zrealizowanie takich założeń wymaga przygotowania kadr dla edukacji włączającej, które należy rozumieć szerzej niż tylko nauczycieli (Jachimczak 2018, s. 36).

Badania dotyczące edukacji włączającej (inkluzyjnej) cieszą się dużym zainteresowaniem badaczy z pedagogiki (pedagogów specjalnych) i mają znaczenie dla praktyki kształcenia.

Zgodnie z raportem Ewy Domagały-Zyśk (2018, s. 6) można wyróżnić następujące wiodące tematy badań dotyczących integracji i inkluzji uczniów z niepełnosprawnościami:

- teoretyczne, formalne i organizacyjne podstawy integracji i inkluzji,
- metody i strategie wspierające edukację inkluzyjną,
- relacje rówieśnicze w klasach integracyjnych i inkluzyjnych,
- postawy i opinie rodziców dotyczące segregacji, integracji i inkluzji edukacyjnej,
- postawy nauczycieli dotyczące segregacji, integracji i inkluzji edukacyjnej,
- opinie i postawy uczniów z niepełnosprawnościami w kontekście ich edukacji w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych.

W tych obszarach badań znajdują się również badania teoretyczne i empiryczne prowadzone wśród nauczycieli, m.in. przez Beatę Jachimczak, Zenona Gajdżicę, Dorotę Al-Khamisę, Krystynę Barłóg i Joannę Skibską. Badania te mają różne cele, począwszy od analizy gotowości nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (dalej: SPE), przez poznanie poglądów nauczycieli gimnazjów na temat edukacji włączającej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz ich opinii o kompetencjach do pracy z tymi uczniami, po ustalenie form wsparcia efektywnej edukacji i rozwoju uczniów z niepełnosprawnością na pierwszym etapie kształcenia w szkole.

Badania wśród nauczycieli są zasadne z wielu powodów, nie tylko z powodu ich obaw związanych z brakiem kompetencji wymaganych do kształcenia, wychowania i wsparcia uczniów ze SPE w szkołach ogólnodostępnych, lecz także dlatego, że badania stwarzają możliwość uzyskania wsparcia oraz organizacji źródeł finansowania realizowanych zadań i celów.

Najważniejszym powodem jest moim zdaniem znaczenie ich opinii i ocen dla procesu nauczania, wychowania i wspierania uczniów oraz wzmacniania efektów tych procesów i kształtowania pozytywnych postaw społecznych wobec kształcenia osób ze SPE.

Punktem wyjścia dla edukacji włączającej jest świadomość i wykształcenie nauczycieli (...) Nauczyciele powinni wiedzieć, jakie potrzeby ma każdy z uczniów, i stwarzać możliwości skutecznego osiągnięcia celów... (*Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki*, 2014, s. 17 [data dostępu: 11.04.2019]).

Założenia prowadzonych badań

Celem prowadzonych badań jest poznanie opinii i ocen nauczycieli na temat edukacji włączającej oraz potrzeby wsparcia nauczycieli w tym zakresie i działań wprowadzanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w związku z realizacją edukacji włączającej. Badania miały charakter diagnostyczny.

Sformułowano kilka następujących pytań badawczych:

- Jak badani rozumieją istotę SPE?
- Jak respondenci określają edukację włączającą i jej cele?
- Jakie korzyści i zagrożenia identyfikują badani w edukacji włączającej?
- Jak badani oceniają działania wprowadzone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w związku z realizacją edukacji włączającej?
- Jakie doświadczenie mają badani w edukacji włączającej?
- Jakiego wsparcia oczekują nauczyciele, aby skutecznie pracować z uczniem ze SPE w edukacji włączającej?
- Jakie dobre praktyki w edukacji włączającej znają respondenci?

Aby uzyskać odpowiedzi na postawione problemy badawcze, wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego osadzoną w pozytywistycznym paradygmacie badań. W kwestionariuszu ankiety przedstawiono nauczycielom cele badań i zwrócono się do nich z prośbą o uzupełnienie danych demograficznych oraz ustosunkowanie się do stwierdzeń odnoszących się do kształcenia włączającego (inkluzyjnego) uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W badaniach wzięły udział kobiety: nauczycielki ze szkoły ogólnodostępnej – grupa A (56 osób) i ze szkoły specjalnej – grupa B (56 osób). Wiek respondentek wahał się od 23 do 59 lat (12 respondentek nie podało wieku życia). Średnia wieku badanych wyniosła 42,6 miesięcy. Staż pracy badanych w zawodzie nauczyciela wynosił od 3 do 35 lat, najwięcej kobiet miało staż pracy od 10 do 15 lat. Badania przeprowadzono w miesiącach luty–marzec 2019 r., na terenie szkół województwa śląskiego. Wyniki badań przedstawiono w tabeli 1.

Wyniki badań

Badania ankietowe wśród nauczycieli rozpoczęłam pytaniem dotyczącym rozumienia kategorii uczeń ze SPE.

Respondentki miały do wyboru dwa ujęcia:

1. Uczeń ze SPE to zarówno uczeń, który posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i ten, u którego można zaobserwować trud-

ności w realizacji wymagań programowych, związane z dysfunkcjami funkcji poznawczo-percepcyjnymi, zdrowotnymi bądź środowiskowymi (MEN); ujęcie to wybrało 76 badanych nauczycielek (67,86%).

2. Uczeń ze SPE to uczeń z potrzebami, które wymagają dostosowania warunków dydaktycznych ogólnodostępnej edukacji do indywidualnych cech jego rozwoju i możliwości edukacyjnych, ujawniających się trudności w uczeniu się (Chrzanowska 2015, s. 423); ujęcie to wybrały 34 badane nauczycielki (30,36%).

Pierwsze ujęcie było bardziej popularne wśród nauczycielek pracujących w szkole ogólnodostępnej. Warto dodać, że dziewięć osób wybrało odpowiedzi z obu kategorii, natomiast trzy nauczycielki ze szkoły podstawowej ogólnodostępnej nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie. Warto dodać, że pojęcie *uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* nie jest jednoznacznie rozumiane. Według Grzegorza Szumskiego (2006, s. 105) jest to „sytuacja, w której uczeń nie jest w stanie sprostać wymaganiom szkolnego uczenia się bez specjalnej pedagogicznej pomocy”.

W systemie oświaty uregulowano wiele możliwości realizacji zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów. Zindywidualizowane formy organizacji kształcenia są jedną z możliwości wspierania uczniów ze SPE.

Zdaniem badanych realizację SPE ucznia zapewnia przede wszystkim dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb ucznia, pomoc w trakcie jego bieżącej pracy i udział w zajęciach specjalistycznych. Wszystkie badane opowiedziały się za realizacją wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka. Najmniejsze znaczenie zdaniem respondentek ma promocja ucznia do klasy programowo wyższej w trakcie roku szkolnego i zwolnienie z wybranych zajęć edukacyjnych. Dostosowanie warunków i form egzaminów zewnętrznych do ograniczeń ucznia ze SPE podkreśliło 47 badanych (41,96%).

Zasadniczo respondentki prezentują pozytywną postawę wobec integracji i inkluzji, dostrzegają jej następujące korzyści:

- naukę tolerancji wobec inności – 81 badanych (72,32%),
- uspołecznienie uczniów ze SPE – 80 badanych (71,43%),
- usamodzielnienie uczniów ze SPE – 68 badanych (60,71%),
- wyrównanie szans edukacyjnych uczniów ze SPE – 54 badane (48,21%).

Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że respondentki dostrzegają głównie korzyści dla ucznia ze SPE, ale także te płynące do zrozumienia inności oraz do akceptacji i tolerancji wobec niej. Więcej korzyści związanych z edukacją włączającą dostrzegły nauczycielki szkół masowych niż respondentki – nauczycielki ze szkół specjalnych.

Tabela 1. Możliwości realizacji SPE ucznia według badanych

Kategoria odpowiedzi	Badane grupa A N = 56	Badane grupa B N = 56	Razem N = 112	Razem %
Zróżnicowane formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym:				
• pomoc w trakcie bieżącej pracy,	48	36	84	75,00
• zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze,	40	30	70	62,50
• zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się,	37	31	68	60,71
• zajęcia specjalistyczne,	36	44	80	71,43
• zindywidualizowana ścieżka kształcenia,	41	34	75	66,96
• klasy terapeutyczne,	23	17	40	35,71
• warsztaty,	20	21	41	36,61
• porady i konsultacje;	31	26	57	50,89
Dostosowanie treści, wymagań edukacyjnych i organizacji kształcenia, stosowanych metod pracy z uczniem do jego indywidualnych potrzeb i możliwości, w tym:				
• wybór rodzaju podstawy programowej,	16	26	42	37,50
• dostosowanie wymagań edukacyjnych,	44	45	89	79,46
• kształcenie specjalne,	27	22	49	43,75
• indywidualne nauczanie,	26	20	46	41,07
• indywidualny program lub tok nauki,	25	23	48	42,86
• zwolnienie z wybranych zajęć edukacyjnych;	16	10	26	23,21
Dostosowanie czasu rozpoczęcia kształcenia oraz okresu jego trwania, w tym:				
• wcześniejsze rozpoczęcie lub odroczenie realizacji obowiązku szkolnego,	31	29	60	53,57
• przedłużanie etapów edukacyjnych dla uczniów ze SPE,	31	35	66	58,93
• promocja do klasy programowo wyższej w trakcie roku szkolnego,	9	13	22	19,64
• indywidualny tok nauki;	20	19	39	34,82

Źródło: badania własne.

Według badanych nauczycielek realizacja edukacji włączającej jest utrudniona przede wszystkim ze względu na występujące w szkole ogólnodostępnej braki organizacyjne (w tym zbyt liczne klasy, brak odpowiedniego wyposażenia klas i gabinetów, występujące bariery architektoniczne), niedostosowanie wymagań do potrzeb ucznia ze SPE i nieprzygotowanie kadry czy nauczycieli do edukacji inkluzyjnej. Badane podkreślały znaczenie zindywidualizowanego

podejścia do ucznia a także znaczenie bezpiecznej i odpowiednio zaprojektowanej przestrzeni szkolnej, która umożliwi osiągnięcie samodzielności, zapewni uczniom komfort, pozwala zaspokoić potrzeby uczniów. Respondentki twierdziły, że jest to „jeden z podstawowych warunków pomyślnej realizacji ścieżki edukacyjnej ucznia ze SPE w warunkach edukacji inkluzyjnej”, „ma dużą rolę ze względu na zróżnicowane potrzeby i zainteresowania uczniów oraz ich wszechstronny rozwój”. Respondentki zwróciły uwagę na negatywny stosunek rodziców uczniów ze SPE do edukacji włączającej, co utrudnia jej realizację. Tradycje polskiej szkoły (segregacyjne) w kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami także są zdaniem badanych czynnikiem utrudniającym.

Badane identyfikują zróżnicowane zagrożenia, które mogą się pojawić w związku z edukacją włączającą. Jest to ich zdaniem:

- niedostosowanie programów do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia ze SPE – zdaniem 65 badanych (58,03%),
- brak akceptacji uczniów ze SPE przez pozostałych uczniów – zdaniem 63 badanych (56,25%),
- nieprawidłowa diagnoza potrzeb ucznia ze SPE – zdaniem 43 badanych (38,39%),
- niskie kompetencje nauczycieli w zakresie rozpoznawania potrzeb ucznia – zdaniem 34 badanych (30,36%),
- brak wsparcia ze strony nauczycieli i specjalistów – zdaniem 28 badanych (25,00%),
- niskie umiejętności nauczyciela w zakresie opracowania Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego – zdaniem 26 badanych (23,21%).

Dużą uwagę badane przywiązują do kompetencji nauczycieli i diagnostów, natomiast znaczące zagrożenie stanowi brak akceptacji ucznia ze SPE przez pozostałych uczniów.

Ministerstwo Edukacji Narodowej¹ podaje na stronie <http://men.gov.pl> (data dostępu: 29.03.2019) edukacja włączająca w praktyce, że podejmuje zróżnicowane działania w związku z realizacją edukacji włączającej. Interesowało mnie, czy badane nauczycielki widzą potrzebę podejmowania takich działań i jakie znaczenie im przypisują.

¹ W 2019 r. MEN planuje zakończenie opracowywania nowych rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych z wykorzystaniem wyników prac zespołu ekspertów MEN i rekomendacji opracowanych w projekcie realizowanym we współpracy z Europejską Agencją.

Nauczycielki szkół specjalnych za najbardziej istotne uznały następujące działania: opracowywanie nowego modelu kształcenia uczniów ze SPE i opracowanie poradników i materiałów metodycznych na temat edukacji włączającej oraz standardów diagnozy potrzeb rozwojowych i edukacyjnych i narzędzi diagnostycznych. W niewielkim zakresie widzą potrzebę realizacji programu *Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce*, którego celem jest opracowanie rekomendacji działań mających służyć poprawie jakości edukacji włączającej w codziennej praktyce oraz realizację rządowego programu *Dostępność plus* (w którym jest komponent edukacyjny). Najmniejszą rolę badane przypisują pilotażowi Centrów Wsparcia Edukacji Włączającej, wzmocnieniu nadzoru pedagogicznego (powołanie wizytatorów w sprawach edukacji włączającej) i szkoleniom dotyczącym aktów prawnych regulujących kształcenie ucznia ze SPE. Nauczycielki szkół ogólnodostępnych za najbardziej istotne uznały opracowywanie standardów diagnozy potrzeb rozwojowych i edukacyjnych i narzędzi diagnostycznych oraz, podobnie jak pracujące w szkołach specjalnych, opracowanie poradników i materiałów metodycznych na temat edukacji włączającej. Mniejsze znaczenie przypisały opracowaniu nowego modelu kształcenia uczniów ze SPE, pilotażowi Centrów Wsparcia Edukacji Włączającej i realizacji programu *Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce* oraz programu *Dostępność plus*. Najmniejszą wagę badane ze szkół masowych, podobnie jak badane ze szkół specjalnych, przyznały wzmocnieniu nadzoru pedagogicznego i powołaniu wizytatorów w sprawach edukacji włączającej oraz szkoleniom dotyczącym aktów prawnych regulujących kształcenie ucznia ze SPE.

Jednym z ważnych czynników, które decydują o edukacji włączającej, są kompetentni i zaangażowani nauczyciele, co już wcześniej wybrzmiało w badaniach. Nauczycielki przyznały, że w organizacji i realizacji edukacji włączającej podstawowe znaczenie ma kompetentny, odpowiednio przygotowany nauczyciel. Respondentki przyznały, że przygotowują się studiując na studiach podyplomowych, uczestnicząc w kursach, warsztatach, szkoleniach, konferencjach. Badane zapoznają się także z prawem oświatowym, poradnikami i podręcznikami, a także dokumentami poradni psychologiczno-pedagogicznej, czytają literaturę fachową, analizują indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne. Wysoko oceniły możliwość konsultacji ze specjalistami oraz współpracę w ramach zespołów wychowawczych i przedmiotowych. Zapytane o swoje przygotowanie i kompetencje do pracy z uczniem ze SPE, nauczycielki szkół specjalnych oceniały je najczęściej jako wysokie, a jako przeciętne – badane nauczycielki szkół masowych. Respondentki deklarują udział w różnych formach

kształcenia wzbogacających ich wiedzę i kompetencje z zakresu metod i technik pracy z uczniem ze SPE, z zakresu diagnozy dziecka z niepełnosprawnościami, widzą potrzebę indywidualnego rozwoju zawodowego i wzbogacania swoich kompetencji i kwalifikacji. Oprócz doskonalenia zawodowego i podnoszenia kompetencji, nauczyciele potrzebują również wsparcia w podejmowanych działaniach, które pomoże im w konkretnych czynnościach, w rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji, ale przede wszystkim w zabezpieczeniu SPE uczniów.

Tabela 2. Formy wsparcia nauczyciela w edukacji włączającej zdaniem badanych

Kategorie odpowiedzi	Grupa A N = 56	Grupa B N = 56	Razem N = 112	Razem %
Kompetentny nauczyciel wspomagający	50	41	91	81,25
Możliwość ciągłej konsultacji ze specjalistami/ekspertami	42	32	74	66,07
Zapewnienie nauczycielom odpowiednich pomocy dydaktycznych	43	33	76	67,86
Zapewnienie finansowania szkoleń i kursów, studiów podyplomowych	33	26	59	52,68
Odpowiednia postawa dyrektora szkoły	27	14	41	36,61
Zapewnienie możliwości wymiany doświadczeń i zapoznawania się z dobrymi praktykami w zakresie edukacji włączającej	28	26	54	48,21

Źródło: badania własne.

Badane twierdzą, że wspomagający/współorganizujący kształcenie nauczyciel ma największe znaczenie we wsparciu ich w edukacji włączającej. Bardzo istotne według respondentek jest zapewnienie nauczycielom odpowiednich pomocy dydaktycznych i możliwość współpracy ze specjalistami. Więcej form wsparcia wymieniły nauczycielki (z grupy A) ze szkół ogólnodostępnych – być może jest to związane z niższą oceną przez nich swoich kompetencji do edukacji włączającej i potrzebą uzyskania różnorodnego wsparcia.

Badane wymieniały wiele dobrych praktyk w zakresie edukacji włączającej, m.in.:

- udział nauczycieli i uczniów ze SPE w środowisku pozaszkolnym – spotkania z dziećmi i młodzieżą pełnosprawną z różnych placówek, wspólne

organizowanie wydarzeń sportowych, wycieczek, wyjazdów do kina, teatru, organizowanie kiermaszy świątecznych,

- wprowadzanie kultury pozytywnego nastawienia wobec uczniów ze SPE, rozbudzanie empatii, nauka tolerancji i akceptacji różnorodności, inności, nabywania prawidłowych zachowań społecznych,
- opracowywanie autorskich programów w klasach integracyjnych,
- działania podejmowane w szkole, takie jak dostosowanie klas, gabinetów do rewalidacji ucznia, przebudowywanie futryn drzwi, przystosowanie wind i podjazdów, przebudowa toalet.

Nauczycielki wymieniały także: prowadzenie zajęć integrujących zespoły klasowe, organizację pomocy koleżeńskiej i wolontariatu oraz współpracę z fundacjami i instytucjami kultury.

Podsumowanie

Najważniejsze wnioski, jakie można sformułować na podstawie badań, są następujące:

1. Badane zauważają znaczenie różnic pomiędzy uczniami, ich potrzeb i możliwości oraz znaczenie wspomagania każdego ucznia w opanowywaniu treści, nabywaniu umiejętności społecznych z zastosowaniem odpowiednich metod nauczania.
2. Badane nauczycielki pozytywnie oceniają edukację włączającą, szkoda jednak, że nie wymieniały bezpośrednich korzyści dla uczniów pełnosprawnych, tylko podkreślały aspekt społeczny i korzyści dla ucznia ze SPE i te, które wynikały z interakcji uczniów ze SPE z uczniami pełnosprawnymi.
3. Respondentki twierdzą, że problemy i utrudnienia edukacji włączającej są związane z brakami organizacyjnymi, niedostosowaniem wymagań do potrzeb ucznia ze SPE i nieprzygotowaniem nauczycieli do edukacji inkluzyjnej. Ponad połowa badanych zauważa także problem związany z brakiem akceptacji uczniów ze SPE przez pełnosprawnych rówieśników, co utrudnia kształtowanie odpowiednich relacji rówieśniczych, a także negatywny stosunek rodziców uczniów SPE do edukacji włączającej. Zdaniem badanych nie bez znaczenia są tradycje polskiej szkoły w kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami.
4. Uczestniczki badania są otwarte na udział w różnych formach doskonalenia się i podejmują liczne aktywności w tym zakresie, co należy ocenić

pozytywnie. Podkreśliły potrzebę wzbogacenia swojej wiedzy z zakresu diagnozy niepełnosprawności ucznia oraz nowych skutecznych metod pracy z nim.

5. Respondentki widzą potrzebę współdziałania z rodzicami i ich pedagogizacji, są nastawione na współpracę z ekspertami i konsultacje ze specjalistami, podkreślają znaczenie tego rodzaju wsparcia i takiego oczekują.
6. Ministerstwo Edukacji Narodowej podejmuje różne działania w związku z realizacją edukacji włączającej. Najważniejsze dla nauczycielek szkół ogólnodostępnych jest opracowywanie standardów diagnozy potrzeb rozwojowych, edukacyjnych i narzędzi diagnostycznych, a dla nauczycielek szkół specjalnych – opracowanie nowego modelu kształcenia uczniów ze SPE. Najmniejsze znaczenie dla badanych (niezależnie od miejsca ich pracy) ma wzmocnienie nadzoru pedagogicznego i powoływanie wizytatorów edukacji włączającej. Ważne jest wspieranie nauczycieli w tworzeniu odpowiednich warunków edukacji włączającej przez władze oświatowe, wydziały edukacji i kuratorów oświaty, ale być może badane sądzą, że wzmocnienie nadzoru ma wymiar kontrolny, a nie wspierający. Nie bez znaczenia dla badanych są przepisy prawa oświatowego i regulacje dotyczące edukacji włączającej, jednak nieliczne osoby przyznały, że studiują i analizują akty prawne.

Mam świadomość, że w badaniach wzięto pod uwagę deklaracje nauczycielek, ale nie powinno to pomniejszać ich znaczenia, ponieważ to zazwyczaj od nich rozpoczyna się proces działania, zdobywania informacji, wzrost świadomości, wzrost kompetencji, otwarcie się na potrzeby i problemy ucznia ze SPE.

BIBLIOGRAFIA

- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Domagała-Zyś E. (2018), *Uczniowie z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych w polskich badaniach naukowych. Część I – artykuły z polskich czasopism naukowych 2013–2017*, Warszawa: MEN.
- Edukacja włączająca w praktyce*, <http://men.gov.pl> (data dostępu: 29.03.2019).
- Głódkowska J. (2010), *Dydaktyka specjalna w poszukiwaniu wzorców – współczesne tendencje w edukacji źródłem uogólniających inspiracji*, w: J. Głódkowska (red.),

Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Warszawa: Wydawnictwo APS.

Jachimczak B. (2018), *Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej*, „Studia Edukacyjne”, 48.

Mitchell D. (2010), *Education that fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs*, „Education Counts” https://www.educationcounts.govt.nz/publications/special_education/education-that-fits-review-of-international-trends-in-the-education-of-students-with-special-educational-needs/chapter-sixteen-universal-design-for-learning (data dostępu: 3.04.2019).

Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej Od teorii do praktyki, European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014), <http://www.european-agency.org/> (data dostępu: 11.04.2019).

Żumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany*, Warszawa: Wydawnictwo APS.

STRESZCZENIE

Realizacja edukacji włączającej wymaga odpowiedniej świadomości i wykształcenia nauczycieli. Uzasadnieniem dla prowadzonych wśród nauczycieli badań jest znaczenie ich opinii i ocen dla procesu nauczania, wychowania i wspierania uczniów oraz wzmacniania efektów tych procesów i kształtowania pozytywnych postaw społecznych wobec kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE).

Celem prowadzonych badań było poznanie opinii i ocen nauczycieli na temat edukacji włączającej (także działań podejmowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej) oraz potrzeby wsparcia nauczycieli w tym zakresie. Badania miały charakter badań diagnostycznych, zastosowano sondaż diagnostyczny i własnego autorstwa kwestionariusz ankiety. W badaniach udział wzięło 112 nauczycielek z województwa śląskiego. W opracowaniu przedstawiono wyniki badań sondażowych.

Wnioski z prowadzonych badań są następujące:

- pozytywnie oceniono edukację włączającą, podkreślono aspekt społeczny i korzyści dla ucznia ze SPE,
- zidentyfikowano problemy i utrudnienia edukacji włączającej związane z brakami organizacyjnymi, niedostosowaniem wymagań do potrzeb ucznia ze SPE i nieprzygotowaniem nauczycieli do edukacji inkluzyjnej,
- wymieniano problemy związane z brakiem akceptacji uczniów ze SPE przez pełnosprawnych rówieśników i negatywnym stosunkiem rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do edukacji włączającej,
- uznano, że nie bez znaczenia są tradycje polskiej szkoły w kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami,

- podkreślono potrzebę dokształcania się nauczycieli, współdziałania z rodzicami i ich pedagogizacji, a kompetentnego nauczyciela wspomagającego wymienia najczęściej jako formę wsparcia nauczyciela w edukacji włączającej,
- opracowywanie standardów diagnozy potrzeb rozwojowych, edukacyjnych i narzędzi diagnostycznych oraz opracowanie nowego modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uznano za najważniejsze działania Ministerstwa Edukacji Narodowej.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja włączająca, nauczyciel, uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

SUMMARY

Implementation of inclusive education requires appropriate awareness on the part of teachers and their proper training. The rationale behind the research conducted among teachers was the importance of their opinions and assessments for the process of teaching, tutoring and supporting students and strengthening the effects of these processes as well as shaping positive social attitudes towards education of persons with special educational needs (SEN).

The aim of the research was to examine teachers' opinions and assessment of inclusive education (also measures undertaken by the Ministry of National Education) and to identify the needs regarding support for teachers in this area. The research was of a diagnostic type; a diagnostic survey was used and an original questionnaire was devised for the purpose. The research involved 112 teachers from the Silesian Voivodeship. This paper presents the results of the aforementioned survey.

The conclusions drawn based on the conducted research are as follows:

- inclusive education was evaluated positively; what was emphasized was the social aspect and benefits for the student with SEN,
- problems and difficulties of inclusive education related to organisational deficiencies, failure to adjust requirements to the needs of students with special educational needs and failure to prepare teachers for inclusive education were identified,
- problems related to the lack of acceptance of pupils with SEN by non-disabled peers and the negative attitude to inclusive education shown by parents of pupils with SEN were mentioned,
- traditions concerning the way students with disabilities are educated in Polish schools were recognised as not insignificant,
- the need for further training of teachers, cooperation with parents and their pedagogisation were stressed while a competent supporting teacher was most often mentioned as a form of support for teachers in inclusive education,

- preparation of standards for diagnosing development needs, educational requirements and diagnostic tools, as well as development of a new model of education for students with SEN were acknowledged as the most important activities to be undertaken by the Ministry of National Education.

KEYWORDS: inclusive education, teacher, student with special educational needs

ANNA NOWAK – Uniwersytet Śląski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 22.11.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 14.02.2020; 26.03.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.06.2020

Konteksty (między)kulturowe kształcenia uczniów zdolnych na przykładzie badań wśród nauczycieli

(Inter)cultural contexts of educating talented students based on the example of research among teachers

DOI 10.25951/4162

Wprowadzenie

Artykuł ma na celu przedstawienie wstępnych wyników badań nad postawami nauczycieli z sześciu krajów Europy Środkowo-Wschodniej wobec kształcenia uczniów zdolnych. W badaniach tych zastosowano podejście kulturowe. Analizy kulturowe stanowią w ostatnich latach ważny kierunek badań nad zdolnościami i twórczością. Wraz ze wzrostem zainteresowania tą problematyką powstały nowe modele teoretyczne. Wyrażną jest tendencja do ujęć szerokich, z perspektyw rozwojowych, systemowych i kulturowych. Zdolności i kreatywność ludzi ujawniają się i rozwijają zawsze w kontekście środowiska życia, w którym jednostki są motywowane, wspierane i doceniane. To w nim kształtują się neuronalne wzorce myślenia i zachowania oraz udostępniane są obszary aktywności zgodnie z potrzebami i wartościami społecznymi. Środowisko życia obejmuje zasoby społeczne i kulturowe.

W obszarze badań nad twórczością przykładami takich podejść są koncepcje społecznej psychologii twórczości (Hennessey, Amabile 2010) oraz kulturowej psychologii kreatywności (Glăveanu 2010). W badaniach nad zdolnościami wskazać można systemowy Aktiotopowy Model Zdolności (*Actiotope Model of Giftedness*, AMG) opracowany przez Alberta Zieglera (2005) oraz rozwojowy Mega Model Rozwoju Talentu (*Talent-Development Mega-Model*, TDMM) autorstwa Reny F. Subotnik, Pauli Olszewski-Kubilius i Franka C. Worrella (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell 2015). Jak napisała Joan Freeman (2015), mimo że wąskie teorie zdolności nadal dominują w światowych badaniach naukowych, to wyraźnie wzrasta zainteresowanie modelami rozwojowymi.

Szerszego wyjaśnienia wymaga podejście kulturowe. Tytułowe sformułowanie *konteksty (między)kulturowe* znajduje swoje uzasadnienie w komentarzu Anny Kwiatkowskiej, która powołując się na czołowych metodologów w psychologii międzykulturowej – Fonsa van de Vijvera i Kwoka Leunga – pisze, że zastosowali oni zapis *(cross)cultural psychology* (Kwiatkowska 2014, s. 9). Autorka stwierdziła, że „badania prowadzone w obrębie jednej tylko kultury nie pozwolą osiągnąć pewnego wglądu w naturę czynników kulturowych. Aby zidentyfikować to, co jest wspólne, uniwersalne, i to, co jest różne, specyficzne dla danej kultury, należy kultury porównywać” (Kwiatkowska 2014, s. 9). W praktyce badawczej zacierają się granice tych podziałów terminologicznych. Sformułowanie *(między)kulturowe* oznacza, że analizowane będą zarówno cechy kulturowe wybranych krajów, jak i różnice i podobieństwa między nimi. Prezentację badań autorskich poprzedzono krótkim przeglądem badań międzykulturowych nad zdolnościami.

Obszary badań (między)kulturowych nad zdolnościami

W badaniach kulturowych nad zdolnościami można wskazać, zgodnie z powyższymi ustaleniami, dwa kierunki. Pierwszy obejmuje opis, wyjaśnienie i interpretację różnych aspektów zdolności (i kreatywności) w kontekście cech społeczno-kulturowych oraz ich zmian. Drugi koncentruje się na porównywaniu koncepcji zdolności i kształcenia zdolnych w krajach i grupach odmiennych kulturowo. Te podejścia wzajemnie się uzupełniają.

Przykładem pierwszego typu badań są studia nad rozwojem teorii i praktyk kształcenia zdolnych w różnych realiach politycznych i społecznych oraz nad dynamiką zmian inteligencji (ilorazu inteligencji) i jej uwarunkowaniami. Scott B. Kaufman i Robert J. Sternberg (2007) przeprowadzili analizę roli zdolności w kulturze euroamerykańskiej, dzięki czemu dowiedli, że sposób, w jaki społeczeństwo identyfikuje i wspiera talenty, ma istotne konsekwencje dla rozwoju tego społeczeństwa. Wskazali na wyjątkowość amerykańskiego podejścia do uzdolnień, które opiera się na powszechnej praktyce pomiaru inteligencji. Testowanie w celu rozpoznania osób o wysokich zdolnościach intelektualnych oraz ich wspomaganie jest w Stanach Zjednoczonych powszechną i aprobowaną praktyką oraz jedną z ważnych cech czy priorytetów kulturowych.

Na ukształtowanie się psychologii rozwoju zdolności oraz popularność ujęć społeczno-kulturowych znaczący wpływ miały badania nad dynamiką zmian w mierzalnej inteligencji w krajach zachodnich prowadzone przez Jamesa

Roberta Flynn (Freeman 2015). Ten nowozelandzki socjolog i badacz inteligencji w 1984 r. sformułował wniosek o systematycznym przyroście inteligencji w krajach zachodnich w kolejnych pokoleniach od lat trzydziestych. (Flynn 2012). W ostatnich latach stwierdzono obniżenie tej tendencji. Naukowcy z Ragnar Frisch Centre for Economic Research w Norwegii, Bernd Bratsberg i Ole Rogeberg (2018) wykazali, że średnia inteligencja spada w rocznikach urodzonych po 1975 r. Jako przyczyny obserwowalnego odwrócenia trendu wymienia się przede wszystkim imigrację, obniżenie wartości wykształcenia, standardów edukacyjnych i jakości systemów szkolnych, telewizję i media, gorszą edukację w rodzinach, słabszą jakość odżywiania, słabsze zdrowie (Bratsberg, Rogeberg 2018). Istotny spadek średniego poziomu inteligencji dotyczy Norwegii, Danii i Finlandii. Te same czynniki, które przez wiele lat dwudziestego stulecia stymulowały uzdolnienia intelektualne, pod koniec wieku (kiedy zmieniła się ich wartość) stały się blokadą rozwoju.

W badaniach międzykulturowych najczęściej porównywane są ze sobą kraje Zachodu i Wschodu, gdzie Zachód oznacza Stany Zjednoczone i Europę Zachodnią a Wschód – Azję Południowo-Wschodnią.

Joan Freeman (2015) wskazała rozbieżności w podejściu do zdolności między kulturami zachodnimi i wschodnimi, które wynikają z opozycji między ich ujęciem elitarnym i egalitarnym. U podstaw znajdują się odmienne przekonania o roli czynników genetycznych i środowiskowych dla rozwoju talentów. Założenie o wrodzonym pochodzeniu zdolności (prowadzące do wsparcia nielicznej grupy uczniów o dużym potencjale intelektualnym, wyłonionej na podstawie pomiarów testowych) dominuje w USA (w innych krajach zachodnich przybrało mniejszy zasięg; Freeman 2015). W kulturach azjatyckich przyjmuje się, że dzieci rodzą się z podobnym potencjałem. Różnice w ich osiągnięciach są konsekwencją wytrwałości, pilności w uczeniu się oraz doboru odpowiednich nauczycieli. Dodatkowa oferta kształcenia – szkolna lub pozaszkolna – jest dostępna dla wszystkich uczniów. Każdy uczeń musi zapracować na swoje miejsce w szkole. To skutkuje dużym odsetkiem uczniów osiągających bardzo wysokie wyniki nauczania. W Europie nigdy nie było aprobaty dla szerokich działań wspierających uczniów uzdolnionych, paradoksalnie właśnie z powodu przypisywanemu mu elitaryzmu (Freeman 2005).

Najczęściej pojawiającą się dywergencją w analizach międzykulturowych jest opozycja indywidualizm – kolektywizm, jako jeden z wymiarów kultur narodowych za Geertem Hofstede (2007). Badania porównawcze obejmują kraje Zachodu, w których dominuje orientacja indywidualistyczna, oraz Wschodu, o orientacji kolektywistycznej (Lau, Hui, Ng 2004). Wyniki dowodzą związku

między indywidualizmem i kreatywnością (Lau 1992). Azjaci częściej postrzegają kreatywność jako mającą wartości społeczne i moralne oraz łączącą to, co nowe i stare. Cenione są przez nich te wytwory i idee, które znajdują uznanie i wzmacniają istniejące więzi społeczne. Ludzie na Zachodzie bardziej koncentrują się na cechach indywidualnych jednostek twórczych oraz na nowości i oryginalności wytworu twórczego (Niu, Sternberg 2006).

Trzecie zróżnicowanie uwzględniane w badaniach międzykulturowych nad zdolnościami to opozycja merytokracja – egalitaryzm. Samuel D. Mandelman, Mei Tan, Abdullah M. Aljughaiman i Elena L. Grigorenko (2010) uznali, że każde z tych stanowisk pozwala na inne uzasadnienie edukacji zdolnych. W społeczeństwach merytokratycznych dominuje przekonanie, że każdy uczeń może uzyskać wysokie wyniki dzięki talentowi i ciężkiej pracy. W egalitarnych natomiast przeważają poglądy, że sukces szkolny dla części uzdolnionych dzieci jest trudny do osiągnięcia z powodu nierówności społecznych. Autorzy zauważają też, że systemy merytokratyczne częściej bazują na wąskich teoriach uzdolnień, zwykle obejmujących uzdolnienia intelektualne. Natomiast systemy egalitarne zakładają, że zdolności ludzi ujawniają się w wielu dziedzinach i odwołują się szerokich koncepcji zdolności, umożliwiając objęcie wsparciem edukacyjnym liczniejszej grupy uczniów. W tym ujęciu opozycja merytokracja – egalitaryzm staje się tożsama z opozycją indywidualizm – egalitaryzm. Autorzy zaobserwowali także związek między efektywnością krajowych systemów edukacji i kształceniem zdolnych. Im wyższy ogólny poziom kształcenia, tym większa jest skuteczność wsparcia dla zdolnych w ramach tego systemu. Przykładem są tu kraje azjatyckie i Finlandia. Im niższy poziom kształcenia, tym częściej stosowane są specjalne programy dla zdolnych.

Europa Środkowo-Wschodnia jako obszar zapomniany w badaniach edukacyjnych. Charakterystyka kulturowa

Do lat dziewięćdziesiątych XX w. zróżnicowanie świata i kultur z perspektywy mieszkańców Europy Środkowo-Wschodniej było względnie proste: był świat kapitalistyczny, świat komunistyczny i trzeci świat. Kraje Europy Środkowo-Wschodniej rozwijały się pod dyktando swojego hegemonu – Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich. Były państwami „socjalistycznymi”, podkreślano ich jednomyślność, jednorodność, równość, a wszelkie różnice (statusowe, materialne, płci, pochodzenia) tuszowano. Także wielobarwność kulturowa regionu była ukrywana.

Tytułowe kształcenie uczniów zdolnych organizowano w praktyce i rozwijano w teorii na wzór radziecki. Cechą wschodniego/radzieckiego podejścia do zdolnych były z jednej strony – przekonania równościowe związane ze sprawiedliwością społeczną, zgodnie z którymi nikogo nie należy wyróżniać, ale z drugiej strony – społeczeństwa, w szczególności radzieckie, zawsze jednak były zainteresowane rozpoznawaniem i wykorzystywaniem wybitnych zdolności dla społecznego „dobra wspólnego”. Kultura rosyjska kojarzy się z pasją promowania talentu i dumy narodowej z wielkich osiągnięć jednostek (Jeltova, Grigorenko 2005). Uczniów zdolnych łatwo można było rozpoznać na podstawie wyników w nauce, ponieważ systemy szkolne były scentralizowane i jednolite. Upowszechnił się w tych państwach system identyfikacji i wspierania zdolnych poprzez olimpiady i konkursy w różnych dyscyplinach. Są one do tej pory bardzo cenioną formą pracy.

Kraje bloku wschodniego rozpoczynały okres przekształceń systemowych na początku lat dziewięćdziesiątych od odrzucenia struktur dawnego reżimu, odzyskiwania tożsamości narodowej i tworzenia nowego ustroju politycznego, a następnie budowania relacji z Zachodem (w tym realizacji aspiracji związanych z przynależnością do NATO i UE). Wszystkie musiały zmierzyć się z nowymi problemami społecznymi i własną historią. Obraz państw postkomunistycznych radykalnie się zmienił. Znaczącą rolę odegrała w tym edukacja. Była ona przedmiotem reform, dyskusji i kontrowersji w przestrzeni publicznej. Obecnie kontakty wzajemne środowisk naukowych i pedagogów z Europy Środkowo-Wschodniej są nieliczne. Do rozwoju nauk pedagogicznych (w tym wiedzy o zdolnościach) w regionie przyczyniła się recepcja publikacji anglojęzycznych oraz współpraca z ośrodkami naukowymi w Europie Zachodniej.

W okresie transformacji ustrojowej po 1989 r. i obecnie nie były prowadzone edukacyjne studia porównawcze dotyczące regionu. W rezultacie wiemy niewiele o różnicach i podobieństwach systemów oświatowych krajów do niedawna będących pod wpływem ideologii sowieckiej. Źródłem takich danych mogą być wyniki międzynarodowych badań porównawczych. Są one jednak głównie wskaźnikami efektywności funkcjonowania systemów oświaty, informując o poziomie umiejętności uczniów w badanych zakresach programów szkolnych. Te dane świadczą np. o stosunkowo wysokich kompetencjach polskich uczniów. Nie pozwalają jednak na wyjaśnienie i zrozumienie różnic. Kierunki polityki oświatowej w tych krajach były podobne. Doceniano w nich także rangę kształcenia uczniów zdolnych. Nastąpiło to pod wpływem dyrektyw i rekomendacji Unii Europejskiej oraz dzięki wsparciu ze środków

Europejskich Funduszy Społecznych. Nie ma jednak prostego związku między korzystnymi zmianami w polityce oświatowej oraz rozwojem wiedzy na temat zdolności i stanem praktyki edukacyjnej. Ważnym czynnikiem są tu postawy nauczycieli.

Kraje dawnego bloku wschodniego, mimo różnych potencjalów i wewnętrznych problemów, wciąż kulturowo są bardziej podobne do Rosji niż do krajów zachodnich (Hofstede 2007, Boski 2009, Sowa 2011, Zarycki 2014).

Projektując badania w sześciu krajach Europy Środkowo-Wschodniej, dokonałam ich podstawowej charakterystyki kulturowej z wykorzystaniem wymiarów kultur narodowych autorstwa Geerta Hofstede. Kultura danego kraju, zdaniem autora, obejmuje zbiór prawdopodobnych zachowań ludzi o takim samym zaprogramowaniu umysłowym; oznacza częstotliwość występowania pewnych zachowań, wzorców myślenia i odczuwania. Nabywanie systemu wartości, charakterystycznych dla wymiarów kultury narodowej, rozpoczyna się już w szkole (Hofstede, Hofstede 2007). Na podstawie operacjonalizacji kultury i wyników analizy czynnikowej Hofstede wskazał sześć wymiarów kultury (zmiennych dających się zmierzyć i porównać), które opisują najważniejsze cechy krajów oraz wyjaśniają różnice między nimi. Są to: dystans władzy, indywidualizm – kolektywizm, męskość – kobiecość, unikanie niepewności, orientacja czasowa długo- lub krótkoterminowa oraz pobłażanie i powściągliwość (<https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/>; data dostępu: 7.09.2018). W tabeli 1 przedstawiono dane obejmujące opozycję indywidualizm – kolektywizm, którą wykorzystuje się w badaniach międzykulturowych, badaniach porównawczych, oraz męskość – kobiecość, która była drugą dymensją istotnie różniącą wybrane kraje.

Tabela 1. Wartości dwóch wymiarów kultur narodowych dla badanych krajów

Wymiary kultur narodowych (6-D Model©) Geert Hofstede 2018	Bułgaria	Polska	Rumunia	Słowacja	Ukraina
indywidualizm – kolektywizm	30	60	30	52	25
męskość – kobiecość	40	64	42	100	27

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów krajowych 6-D Model© Geert Hofstede 2018, <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/> (data dostępu: 7.09.2018).

Indywidualizm oznacza priorytet dobra i potrzeb jednostkowych nad interesem społecznym. Orientacja indywidualistyczna wiązana jest z potrzebą wyróżnienia się jednostki i polegania na sobie samej. W społeczeństwach

kolektywnych dużą uwagę przywiązuje się do więzi społecznych opartych na współpracy, a cele grupowe są ważniejsze od indywidualnych. Jednostka jest lojalna wobec grupy, ale też znajduje w niej pomoc i wsparcie.

Drugi wymiar różniący badane kraje to męskość – kobiecość. Dotyczy on opozycji między wartościami wpływającymi na motywację ludzi. Wysoki wynik oznacza dominację w społeczeństwie cech postrzeganych jako męskie: konkurowanie, dążenie do wysokich osiągnięć, chęć zwyciężania, wyróżnianie się. W kulturze męskiej ludzi motywuje do pracy i działania chęć „bycia najlepszym” oraz osiągnięcia wysokiego statusu. Natomiast w kulturze kobiecej (niskie wyniki wymiaru) ważniejsza jest osobista satysfakcja i troska o innych; wskaźnikiem sukcesu jest jakość życia, a nie materialne symbole powodzenia.

W świetle tego zestawienia Polska i Słowacja odróżniają się kulturowo od trzech pozostałych państw. Są krajami, w których dominuje indywidualizm. Dodatkowo zwraca uwagę – zwłaszcza na Słowacji – wysoki wymiar męskości. Bułgaria, Rumunia i Ukraina są krajami wspólnotowym i kobiecymi (w szczególności Ukraina. Badania Hofstede nie obejmują Białorusi. Arbitralnie przyjęto, że jest to kraj wspólnotowy. Choć inne różnice nie będą tu analizowane, to jednak warto przypomnieć, że Słowacja jest jedynym spośród badanych państw (ale także w Europie), gdzie istnieje sieć szkół dla uczniów zdolnych.

Badania własne

Dobór terenu badań był celowy. Nauczyciele pochodzili ze szkół podstawowych oraz gimnazjalnych z dużych miast z Bułgarii (N = 110), Białorusi (N = 123), Rumunii (N = 57), Ukrainy (N = 138), Polski (N = 106) i Słowacji (N = 75). Łączna liczba badanych: N = 609. Badania empiryczne przeprowadzono w ramach współpracy z uniwersytetami w Szumen, Witebsku, Alba Julii, Lwowie oraz Bańskiej Bystrzycy. Poprzedzono je analizami systemów szkolnych, polityki oświatowej, wskaźników efektywności kształcenia i wskaźników społeczno-gospodarczych. Ich tematem były wybrane konteksty kulturowe postaw nauczycieli wobec kształcenia uczniów zdolnych. Założono, że różnice lub podobieństwa w postawach można tłumaczyć różnicami kulturowymi, zgodnie z założeniami modelu Hofstede, a cechy i wartości czy oczekiwania kulturowe mają wpływ na prywatne, ukryte nauczycielskie teorie zdolności i twórczości. Poznanie nastawień nauczycieli pomaga zrozumieć ich relacje z utalentowa-

nymi uczniami oraz wyjaśnić pracę podejmowaną na rzecz rozwoju zdolności (Bégin, Gagné 1994).

Badano postawy nauczycieli w sześciu zróżnicowanych kulturowo krajach Europy Środkowo-Wschodniej; a następnie przeprowadzono analizę porównawczą, aby poznać związki (podobieństwa lub różnice) między nimi lub brak zależności. Badanie to spełnia kryteria badań międzykulturowych, które zdefiniowano we wprowadzeniu.

W zbieraniu danych wykorzystano metodę skalowania: nauczyciele oceniali swój stosunek do 64 twierdzeń w skali pięciostopniowej. Twierdzenia wybrano na podstawie analizy treści literatury przedmiotu (naukowej, metodycznej i popularnonaukowej).

Głównym celem analiz przedstawionych w niniejszym artykule jest eksploatacja związków między dominującym w kulturze narodowej systemem wartości związanych z opozycją indywidualizm – kolektywizm i ustosunkowaniem nauczycieli wobec ośmiu twierdzeń wyrażających wartości indywidualne i wspólnotowe oraz elitarne i egalitarne, odnoszących się do uczniów zdolnych i osób zdolnych. Wyniki przedstawiono w postaci średnich arytmetycznych dla sześciu grup respondentów.

Problem badawczy brzmi następująco: Jak nauczyciele z sześciu krajów Europy Środkowo-Wschodniej ustosunkowują się do twierdzeń opisujących uczniów i osoby zdolne? Czy te oceny są zróżnicowane ze względu na dominujący w kulturze narodowej wymiar indywidualizm/kolektywizm?

Rozkład uzyskanych wyników nie pozwolił na wskazanie prostych zależności między wymiarami kulturowymi i ocenami nauczycieli, nawet między grupami państw o odmiennym profilu. Największe różnice dzielą nauczycieli polskich i ukraińskich.

Nauczyciele są wysoce przekonani o potrzebie równego podejścia do uczniów w szkole, co znalazło wyraz w wysokiej akceptacji dla egalitarnej tezy *Wszyscy uczniowie, niezależnie od zdolności, powinni być w szkole traktowani jednakowo* (diagram 1). Jej poparcie jest najwyższe w grupie polskich nauczycieli reprezentujących kulturę indywidualistyczną, natomiast najniższe – wśród ukraińskich, reprezentujących kulturę wspólnotową. Wyższe jest w krajach indywidualistycznych niż kolektywnych.

Wszyscy respondenci, choć w nierównej mierze, uznają edukację zdolnych za sprawę publiczną. Ta opinia wyraża egalitarne podejście do zdolności. Najmniej zgadzają się z poglądem o *prywatności* kształcenia zdolnych nauczyciele z indywidualistycznej Polski, najbardziej – z kolektywnej Ukrainy i Białorusi.

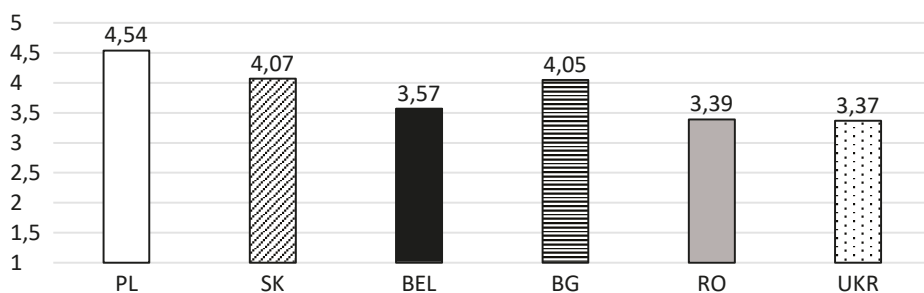


Diagram 1. Wszyscy uczniowie, niezależnie od zdolności, powinni być w szkole traktowani jednakowo

Źródło: opracowanie własne.

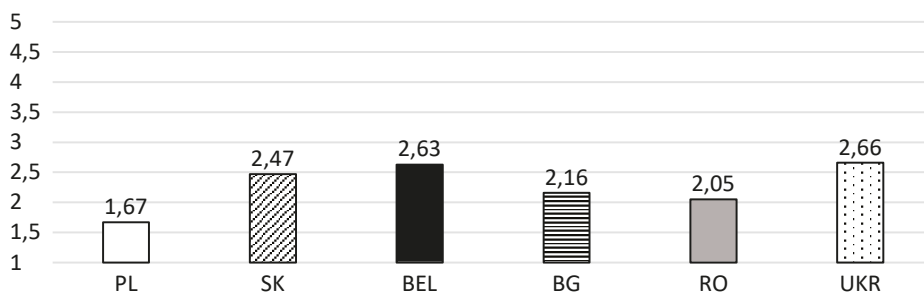


Diagram 2. Kształcenie zdolnych powinno być sprawą prywatną takich uczniów i ich rodzin

Źródło: opracowanie własne.

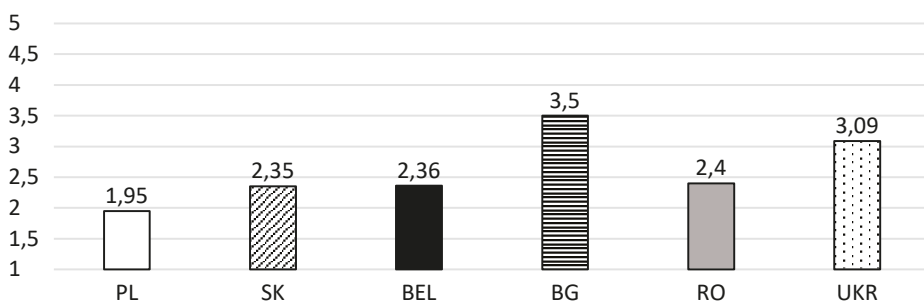


Diagram 3. Szkoła nie ma większego wpływu na ujawnianie i rozwój uzdolnień

Źródło: opracowanie własne.

Badani są podzieleni co do przekonania o roli szkoły dla wspierania zdolności. W istocie jest tak, że wiele talentów rozwija się poza szkołą i sama szkoła nie wystarcza dla rozwoju potencjałów (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worell 2015). Niżej od pozostałych krajów oceniony został wpływ szkoły w kolektywnych: Ukrainie i Bułgarii. Można to tłumaczyć niską jakością publicznej edukacji. Polscy nauczyciele są najbardziej przeświadczeni o wysokiej roli szkoły w ujawnianiu i rozwoju talentów. W każdej z trzech powyższych kwestii wystąpiły wyraźne różnice w poglądach Polaków i Słowaków. Polscy nauczyciele wyrażają bardziej egalitarne opinie, bardziej angażują się w kształcenie zdolnych i wyżej oceniają znaczenie szkoły niż nauczyciele słowaccy.

Twierdzenie *Nawet bez specjalnej pomocy uczniowie zdolni osiągną sukces w życiu* nawiązuje do wartości merytokratycznych. Największe różnice ujawniły się między kolektywnymi Bułgarią (najwyższa zgodność) i Ukrainą (najniższa zgodność). Można to próbować wytłumaczyć *opiekuńczością* kultury ukraińskiej, wynikającą z bardzo wysokiego wymiaru kobiecości.

Nauczyciele bardzo wysoko oceniają znaczenie ludzi zdolnych w społeczeństwie, czego wyrazem jest poziom aprobaty dla kolejnych twierdzeń.

Wartość „prestizowa” ludzi zdolnych dla wspólnoty jest wysoka i bardzo wysoka. Wyraźna różnica dzieli dwa kraje o kulturze indywidualistycznej: Polskę i Słowację. I podobnie jak wcześniej, różnic można szukać w bardzo wysokim wskaźniku wymiaru męskości/rywalizacji i motywacji osiągnięciowej na Słowacji. Przeciętna (najniższa spośród badanych krajów) ocena wartości wspólnotowej zdolnych występuje na Słowacji.

Zgodność z twierdzeniem dotyczącym korzyści, jakie wspólnotom dają ludzie zdolni, jest niższa niż z poprzednią tezą, ale nadal wysoka. Zdolni są najbardziej doceniani w kolektywnej Rumunii. Ponownie rysuje się różnica między Polską i Słowacją i analogicznie można ją interpretować.

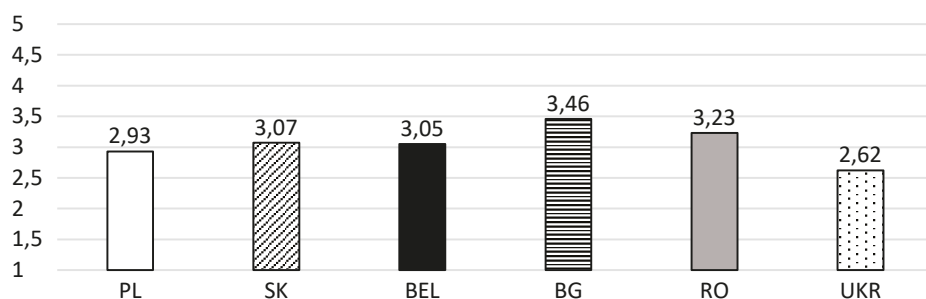


Diagram 4. Nawet bez specjalnej pomocy uczniowie zdolni osiągną sukces w życiu

Źródło: opracowanie własne.

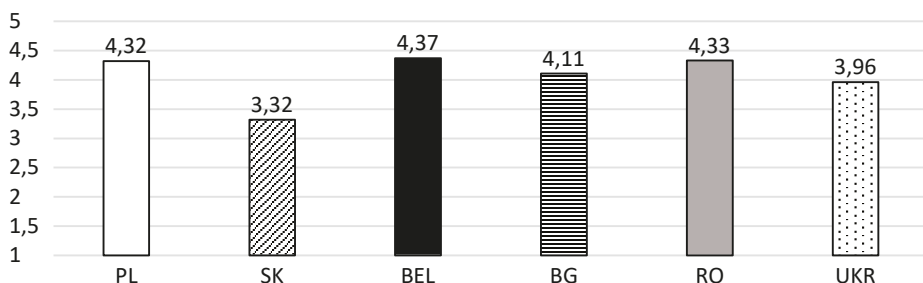


Diagram 5. Sukcesy ludzi zdolnych podnoszą prestiż szkoły, rodziny, państwa

Źródło: opracowanie własne.

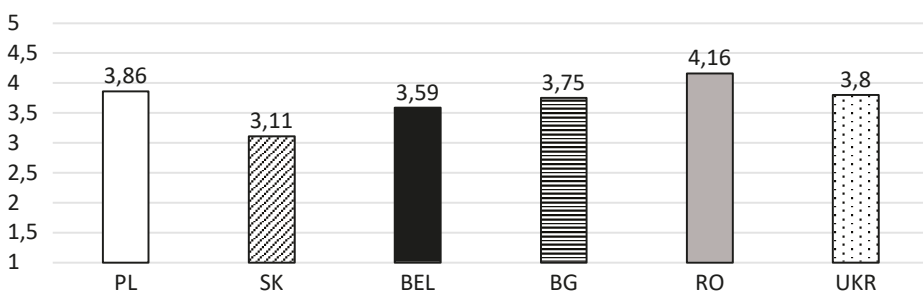


Diagram 6. Z wyników nauki i pracy ludzi zdolnych wszyscy czerpią radość i korzyści

Źródło: opracowanie własne.

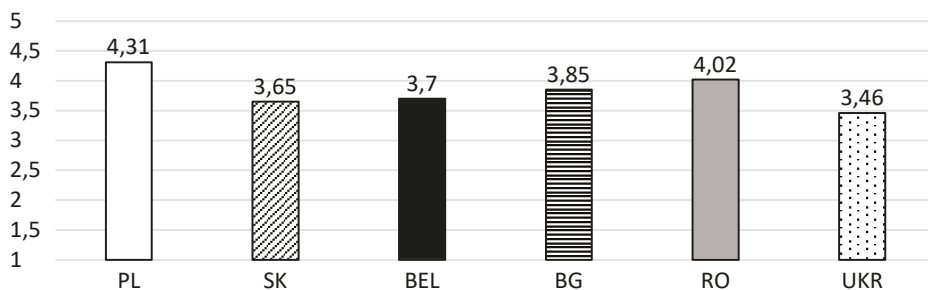


Diagram 7. Ludzie zdolni są bogactwem narodów i należy się o nich szczególnie troszczyć

Źródło: opracowanie własne.

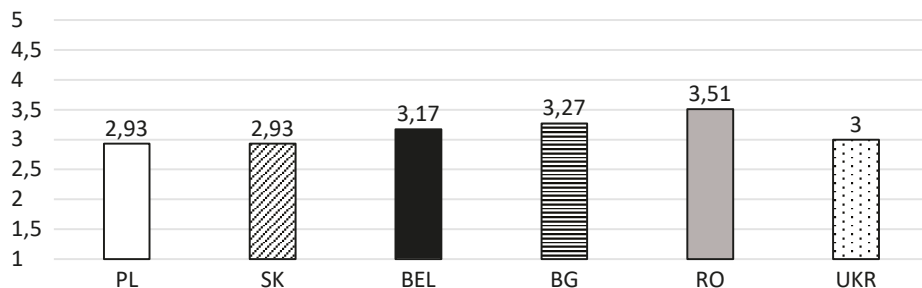


Diagram 8. Zdolni tworzą elity społeczne i wywierają wpływ na życie innych ludzi

Źródło: opracowanie własne.

W interpretacji danych z diagramu 7 należy wskazać ponownie na wysoką wartość ludzi zdolnych dla społeczeństwa; najwyżej ocenianą w indywidualistycznej Polsce, najniżej – na kolektywnej Ukrainie. Po raz kolejny duża różnica występuje między indywidualistycznymi Słowacją i Polską.

Ostatnie twierdzenie wprost odwoływało się do elitarności zdolnych. Zyskało ono przeciętną aprobatę, niższą niż wcześniejsze twierdzenia, co może oznaczać nieufność wobec zastosowanej wprost kategorii *elitarności*. Mniej zgadzają się z tezą o elitarniej roli ludzi zdolnych nauczyciele z krajów indywidualistycznych, bardziej – kolektywnych. Najsilniej tę tezę popierają nauczyciele rumuńscy.

Podsumowanie i wnioski

Edukacja zdolnych zawsze istnieje w kontekście jakiegoś ogólnego systemu kształcenia i w kontekście kultury społeczeństwa. Procesy kształcenia uczniów zdolnych w szkole odzwierciedlają cechy społeczeństwa, jego wartości i interesy oraz nastawienie do uczniów zdolnych i do roli ludzi zdolnych w społeczeństwie. W realiach szkoły te cechy reprezentują nauczyciele. Na podstawie ustosunkowania nauczycieli z sześciu krajów do wybranych twierdzeń można sformułować wnioski:

- Nie ma prostej zależności między cechami kultury narodowej i poziomem akceptacji tezy, wyrażających elitarne i merytokratyczne lub egalitarne podejście do zdolnych.
- Większe różnice między krajami indywidualistycznymi i wspólnotowymi występują w odniesieniach nauczycieli wobec uczniów zdolnych niż osób zdolnych w społeczeństwie.

- Nauczyciele polscy reprezentujący wśród badanych najbardziej indywidualistyczną kulturę narodową wyrazili wysoką (najwyższą) aprobatę dla twierdzeń wyrażających egalitarne nastawienie wobec uczniów zdolnych. Kolektywni kulturowo Ukraińcy najbardziej w badanej grupie akceptują przekonania elitarne.
- Wszystkie grupy nauczycieli wysoko oceniły znaczenie wspólnotowe osób zdolnych – najwyżej nauczyciele z indywidualistycznej Polski.
- Różnice w poglądach nauczycieli z krajów o podobnych profilu kulturowym, w szczególności Polski i Słowacji, skłaniają do poszukiwania innych źródeł rozbieżności.

Przedstawiona tu analiza ma charakter eksploracji, sprawdzenia możliwości zastosowania wymiarów kulturowych w analizie porównawczej postaw nauczycieli z sześciu krajów Europy Środkowo-Wschodniej wobec kształcenia zdolnych. Przedstawione dane nie mogą być podstawą do uogólnień. Mają jednak wartość heurystyczną i stanowią podstawę do formułowania hipotez, wyznaczając kierunki dalszych badań:

1. Jedna zmienna, jaką jest wymiar kulturowy, nie różnicuje postaw związanych z edukacją zdolnych. Ważną zmienną objaśniającą różnice może być dodatkowo poziom edukacji publicznej oraz inne wymiary kulturowe.
2. Wartości kulturowe polskich nauczycieli ujawnione w ich ustosunkowaniu do zdolności są odmienne od tych, które dominują w kulturze narodowej (dotyczy to także Ukrainy, innych krajów w mniejszym zakresie). Wartości kulturowe, mimo że według Hofstede nabywane są w już w szkole – w szkole „nie działają”.
3. Nie ma zgodności kultury szkoły reprezentowanej przez nauczycieli wobec zdolnych z kulturą narodową. Czy jest to wskaźnik *nieadekwatności kulturowej szkoły*? Czy ma to pożytek i sens rozwojowy?
4. Wyniki potwierdzają doniesienia z innych badań o hybrydowości wielu systemów edukacyjnych, w których łączone są elementy merytokracji i egalitaryzmu (Frantz, McClarty 2016).
5. W podejściu nauczycieli do zdolnych ujawnia się dualizm: „równościo-we” traktowanie uczniów w szkole i jednocześnie wykorzystywanie wybitnych jednostek dla społecznego „dobra wspólnego”.
6. Hofstede charakteryzując kulturę polską wskazał na jej specyfikę: napięcie między indywidualizmem i współpracą, sprawiedliwością i równością społeczną. Ta specyfika występuje też w postawach, jakie nauczyciele przyjmują wobec zdolnych.

BIBLIOGRAFIA

- Bégin J., Gagné F. (1994), *Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and blueprints for future research*, „Journal for the Education of the Gifted”, 17.
- Boski P. (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa: PWN, Academica Wydawnictwo SWPS.
- Bratsberg B., Rogeberg O. (2018), *Flynn effect and its reversal are both environmentally caused*, „Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America”, 6 (115).
- Flynn J.R. (2012), *Are We Getting Smarter? Rising IQ in the Twenty-First Century*, New York: Cambridge University Press.
- Flynn J.R. (2018), *Reflections about Intelligence over 40 Years*, „Intelligence”, 70.
- Frantz R.S., McClarty K.L. (2016), *Gifted education's reflection of country-specific cultural, political, and economic features*, „Gifted and Talented International”, 31.
- Freeman J. (2005), *Permission to Be Gifted, How Conceptions of Giftedness Can Change Lives*, w: eds R.J. Sternberg, J.E. Davidson, *Conceptions of Giftedness*, Ed. 2, New York: Cambridge University Press.
- Freeman J. (2015), *Cultural Variations in Ideas of Gifts and Talents With Special Regard to the Eastern and Western Worlds*, w: D.Y. Dai, C.K. Ching (eds), *Gifted Education in Asia*, Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Glăveanu V.P. (2010), *Principles for a cultural psychology of creativity*, „Culture & Psychology”, 16, 2.
- Hennessey B.A., Amabile T.M. (2010), *Creativity*, „Annual Review of Psychology”, 61.
- Hofstede G., Hofstede G.J. (2007), *Kultura i organizacje*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/> (data dostępu: 7.09.2018).
- Jeltova I., Grigorenko E.L. (2005), *Systemic Approaches to Giftedness Contributions of Russian Psychology*, w: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (eds), *Conceptions of Giftedness*, Ed. 2., New York: Cambridge University Press.
- Kaufman S.B., Sternberg, R.J. (2007), *Giftedness in the Euro-American Culture*, w: S.N. Phillipson, M. McCann (eds), *Conceptions of giftedness: Socio-cultural perspective*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kwiatkowska A. (2014), *Problemy metodologiczne w badaniach międzykulturowych i kulturowych*, „Psychologia Społeczna”, 1.
- Lau S. (1992), *Collectivism's individualism: Value preference, personal control, and the desire for freedom among Chinese in Mainland China, Hong Kong, and Singapore*, „Personality and Individual Differences”, 13.
- Lau S., Hui A.N.N., Ng G.Y.C. (eds), (2004). *Creativity: When East meets West*, Singapore: World Scientific Publishing Company.

- Mandelman S.D., Tan M., Aljughaiman A.M., Grigorenko E.L. (2010), *Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations*, „Learning and Individual Differences”, 20.
- Niu W., Sternberg R.J. (2006), *The Philosophical Roots of Western and Eastern Conceptions of Creativity*, „Journal of Theoretical and Philosophical Psychology”, 1–2.
- Sowa J. (2011), *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*, Kraków: Universitas.
- Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. (2015), *Od tradycyjnych perspektyw na temat zdolności do psychologii rozwoju talentu: zmiana oparta na wiedzy psychologicznej*, „Psychologia Wychowawcza”, 8.
- Zarycki T. (2014), *Ideologies of Eastness in Central and Eastern Europe*, London: Routledge.
- Ziegler A. (2005), *The Actiotope Model of Giftedness*, w: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (eds), *Conceptions of Giftedness*, Ed. 2., New York: Cambridge University Press.

STRESZCZENIE

Przedmiotem artykułu jest porównanie ustosunkowania nauczycieli z Bułgarii, Białorusi, Rumunii, Ukrainy, Polski i Słowacji (N = 609) wobec kilku kwestii związanych z kształceniem uczniów zdolnych. Obszar badań wybrano celowo. Od lat dziewięćdziesiątych jest to region rzadko eksplorowany. Mimo transformacji ustrojowej Europa Środkowo-Wschodnia kulturowo nadal bardziej podobna jest do Rosji niż do Zachodu. Zastosowano metodę skalowania oraz porównawczą. Studia porównawcze oznaczają szukanie podobieństw i różnic w praktykach edukacyjnych oraz pozwalają na krytyczny namysł nad pracą ze zdolnymi. Badanie nauczycieli pomaga zrozumieć ich relacje z utalentowanymi uczniami oraz wyjaśnić działania podejmowane na rzecz rozwoju zdolności. W interpretacji danych wykorzystano jeden z sześciu wymiarów kultur narodowych: indywidualizm – kolektywizm.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel, kształcenie uczniów zdolnych, różnice kulturowe, indywidualizm-kolektywizm

SUMMARY

The subject of the article is to compare the attitudes of teachers from Bulgaria, Belarus, Romania, Ukraine, Poland and Slovakia (N = 609) towards several issues related to the education of talented students. The research area was chosen intentionally. Since the nineties it is a region rarely explored. Despite the political transformation, Central and Eastern Europe is culturally still more similar to Russia than to the Western

Europe. The scaling and comparative methods were used. Comparative studies mean searching similarities and differences in educational practices and allow for critical reflection on working with talented students. Research conducted among teachers helps to understand their relationships with talented students and explain the actions taken to develop skills. Individualism-collectivism as one of six dimensions of national cultures was used in the interpretation of the data.

KEYWORDS: teacher, educating talented students, cultural differences, individualism-collectivism

TERESA GIZA – Wszechnica Świętokrzyska

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 24.09.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 26.11.2019; 27.05.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.06.2020

Akademicki proces kształcenia kandydatów na nauczycieli w zakresie stosowania TIK w edukacji w świetle badań studentów Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego

Academic process of educating candidates for teachers in the use of ICT in education in the light of research conducted by students of the Jan Kochanowski University in Kielce and the University of Rzeszów

DOI 10.25951/4164

Wprowadzenie

Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne 2020, t. 35: 199–220

Liczne formy społecznego funkcjonowania nieodwracalnie zmieniły się pod wpływem technik informacyjnych i komunikacyjnych. Trwająca ekspansja technologiczna, w której bierze udział obecne społeczeństwo, sprawia, że wszelkie technologie cyfrowe traktuje ono jako naturalny element teraźniejszości, a ich nieobecność jawi mu się jako coś niepojętego.

Nowoczesne technologie, od których według Umberto Eco (2005) nie ma już odwrotu, generacja Z czy Alfa potrafi swobodnie aplikować do rozlicznych działań w wielu obszarach własnego życia. Wzrastanie jednostek od najmłodszych lat w przestrzeni życiowej pełnej nowoczesnych technologii, mediów oraz multimediów sprawia, że dla dzieci i młodzieży „technologia jest przedłużeniem mózgu, jest nowym sposobem myślenia” (Prensky 2013). Zatem dzisiejsza szkoła, a w niej wypełniający swą profesję nauczyciele powinni przeorganizować swoje warunki pracy tak, aby sprostać profilowi swoich uczniów zanurzonych w tym technologicznym świecie. Jednak, aby stało się to możliwe potrzebni są nauczyciele dysponujący zmodernizowanym pakietem kompetencji, wśród których znajdują się i te determinujące umiejętne korzystanie z nowoczesnych technologii. Dlatego tak istotne jest, aby dziś, w dobie cyfryzacji, kształcenie przyszłych nauczycieli ukierunkowane zostało na wyposażenie w wiedzę oraz umiejętności, tak niezbędne do wykorzystania potencjału

przestrzeni edukacyjnej wspieranej przez technologie oraz zaadaptowanie ich do warsztatu pracy.

Etap studiów jest okresem, podczas którego kandydaci na nauczycieli uczestniczą w zajęciach, w ramach których realizowane są treści kształcenia mające na celu przygotowanie ich do obsługi i zastosowania nowoczesnych technologii w procesie kształcenia. Dlatego interesującą kwestią stało się to, czy przedmioty, w obrębie których omawiane są zagadnienia w charakteryzowanym zakresie, pozwalają studentom kierunku nauczycielskiego zdobyć kwalifikacje cyfrowe niezbędne do wypełniania innowacyjnych zadań nauczyciela pracującego w zdigitalizowanej placówce oświatowej, a także do tworzenia środowiska uczenia się stymulującego rozwój uczniów, środowiska, w którym nauka poprzez zastosowanie nowoczesnych technologii może stać się interaktywną zabawą. Niniejszy tekst będzie próbą odpowiedzi na to zagadnienie.

Cyfrowa epoka, cyfrowa szkoła, cyfrowy nauczyciel...

Współczesną epokę charakteryzuje zmiana społeczna determinowana m.in. przez permanentny rozwój technologii cyfrowych, które stale przenikają do wielu obszarów ludzkiego funkcjonowania. Rewolucja technologiczna oraz informacyjna, których jesteśmy świadkami, nie pozostają obojętne szkole. Oddziałując na nią, nakreślają w jej obrębie przeobrażenia zmierzające m.in. do doposażenia infrastruktury medialnej placówek oświaty, a w konsekwencji dążąc do zaistnienia nowoczesnych technologii w edukacji.

Szereg raportów zarówno światowych, jak i krajowych koncentrujących się na cyfryzacji edukacji wskazuje na konieczność podejmowania inicjatyw mających na celu aplikowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych do nauczania. Jednym z dokumentów odnoszących się do prognozy stosowania nowoczesnych technologii w dziedzinie edukacji jest zapis przyjęty przez Radę ds. Informatyzacji Edukacji oraz Ministra Edukacji Narodowej pt. *Kierunki rozwoju edukacji wspieranej technologią. Nowe technologie edukacji. Propozycja strategii i planu działania na lata 2014–2020* (Sysłó 2014). W dokumencie tym ukazano rekomendacje i wskazówki nawiązujące do implikowania działań edukacyjnych mających na celu przygotowanie obywateli, w tym nauczycieli, do korzystania z nowoczesnych technologii we wszystkich obszarach życia. Ekspertki wskazali, że takie zabiegi nie mogą być realizowane bez następujących czynników: zapewnienia dostępu do internetu, rozwoju elektronicznych zasobów i ich udostępniania, utworzenia zintegrowanego syste-

mu przygotowania nauczycieli, przeprowadzenia pilotażu nowych rozwiązań technologicznych oraz metodycznych, jak również modernizacji wyposażenia szkół w technologię. Zatem Ministerstwo Edukacji Narodowej w myśl powyższych zapisów realizuje projekty, w ramach których istnieje możliwość m.in. podłączania internetu do szkół, wzbogacania bazy multimedialnej placówek oświatowych w nowe narzędzia czy uczestniczenia nauczycieli w szkoleniach na rzecz podnoszenia kompetencji cyfrowych. Szkolenia w tym charakterze stanowią bardzo istotną kwestię, ponieważ nauczyciele nie dysponujący kompetencjami cyfrowymi przyczyniają się do bezużyteczności narzędzi cyfrowych będących na wyposażeniu szkół i przedszkoli, stających się wówczas jedynie eksponatami.

Bez wątplenia, aby można było określać współczesnego nauczyciela mianem cyfrowego, powinien on w sposób świadomy i krytyczny korzystać z całego spektrum technologii cyfrowych oraz umieć wykorzystać je w edukacji. Trudno dziś wyobrazić sobie profesjonalnego nauczyciela ery cyfrowej nie dysponującego choćby odrobiną wiedzy z zakresu zastosowania nowoczesnych technologii w edukacji. Obecnie w świetle nowych tendencji i zmian wynikających z progresu technologii oraz w obliczu współpracy z uczniami będącymi na co dzień aktywnymi użytkownikami mediów, mającymi odmienne podejście do pozyskiwania wiedzy, nauczyciel powinien posilkować się nowoczesnymi narzędziami, które zawierają znaczący potencjał dydaktyczny uatrakcyjniający oraz usprawniający proces kształcenia. Jednak właściwe wykorzystanie technologii uzależnione jest od postawy nauczyciela wobec niej oraz poziomu posiadanych kompetencji cyfrowych, stanowiących jeden ze standardów kompetencji edukacyjnych nauczyciela XXI w. (Winiarczyk 2018).

Sprawą fundamentalną jest dziś wyposażanie kandydatów na nauczycieli w kompetencje cyfrowe, a więc „pewne, krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych i interesowanie się nimi do celów uczenia się, pracy i udziału w społeczeństwie” (*Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej* 2018), a co więcej – do dysponowania szeregiem umiejętności stanowiących składową kompetencji cyfrowych, wśród których znajdują się „umiejętność korzystania z informacji i danych, komunikowanie się i współpraca, umiejętność korzystania z mediów, tworzenie treści cyfrowych (w tym programowanie), bezpieczeństwo (w tym komfort cyfrowy i kompetencje związane z cyberbezpieczeństwem), kwestie dotyczące własności intelektualnej, rozwiązywanie problemów i krytyczne myślenie” (*Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej* 2018). Opanowanie wymienionych umiejętności w profesji nauczycielskiej stanowi aktualnie konieczność. Tym bardziej jeśli nauczyciel pragnie przy-

gotować swoich wychowanków do życia w myśl idei *life-long learning*, którą owocniej można realizować wykorzystując nowoczesne technologie z dostępem do e-zasobów.

W obliczu cyfrowej rzeczywistości nauczyciele stoją wobec szeregu przeobrażeń. Postrzegani są jako podmiot zmian (Szempruch 2011), wynikających choćby z konsekwentnego wdrażania technologii cyfrowych do edukacji. W związku z tym oczekuje się od nich projektowania innowacyjnego środowiska, w którym nowoczesny proces kształcenia oparty będzie w znacznym stopniu na cyfrowych technologiach. Jednak stopień, w jakim będą one partycypowały w edukacji, uzależniony jest od umiejętności nauczycieli w tym zakresie. W związku z powyższym pewne jest, że w cyfrowej epoce, a w niej funkcjonującej cyfrowej szkole, nauczyciel powinien uwzględniać w swoich działaniach edukacyjnych technologie XXI w. oraz rozwiązania informatyczne, tym samym z jednej strony wychodząc naprzeciw napierającej technologii cyfrowej, a z drugiej odpowiadając na potrzeby uczniów e-pokolenia, dla których świat nowoczesnych rozwiązań technologicznych jest światem ze wszech miar naturalnym, jest przestrzenią komunikacyjną, informacyjną i edukacyjną. „Niezaprzeczalna zatem jest konieczność poszukiwania rozwiązań wpisujących się w nowoczesne trendy, a uwzględniających immersję najmłodszego pokolenia w cyfrowym świecie oraz napór współczesnych i wszechobecnych technologii” (Warzocha, Winiarczyk 2019). Przy czym niezbędne jest tu właściwe przysposobienie nauczycieli na etapie kształcenia akademickiego będące warunkiem *sine qua non* doświadczenia zawodowego nauczyciela epoki cyfrowej.

Kształcenie przyszłych nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji

Profesjonalizm zawodowy wymaga od nauczyciela odpowiedniego przygotowania, w efekcie którego profesjonalista dysponuje wyspecjalizowaną wiedzą, nabywaną w wyniku studiów w toku żmudnego i wyspecjalizowanego treningu akademickiego (Kaniowski 2010). Proces kształcenia w ramach studiów ma zatem za zadanie ukształtować jednostkę, od której jako od specjalisty będzie się wymagać wykorzystywania szczególnych kompetencji i zdolności dokonywania trafnych ocen przy realizacji bieżących zadań. Absolwenta powinny cechować: wysoki poziom autonomii w wykonywaniu pracy, umiejętność określania standardów niezbędnych do jej oceny, a także biegłość i odpowiedzialność (Bullough 2009). Aby przyszli nauczyciele mogli dysponować powyższymi

kompetencjami, istotna jest zarówno edukacja na etapie akademickim odbywająca się zgodnie z przyjętymi standardami kształcenia nauczycieli, jak i szczególne cechy osobowościowe z uwagi na ich pracę z delikatną materią – dzieckiem (Rogosińska, Winiarczyk 2019).

Od 1 października 2019 roku weszły w życie nowe standardy kształcenia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III szkoły podstawowej). Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2019) uczelnie wyższe będą mogły kształcić w tym zawodzie w ramach jednolitych studiów magisterskich o ściśle określonym kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*.

Zmiany w dotychczasowym modelu kształcenia nauczycieli przedszkola i klas I–III szkoły podstawowej wiążą się z wygaśnięciem dotychczas obowiązujących przepisów regulujących te kwestie zastąpiła je tzw. *Konstytucja dla Nauki – Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (MNiSW 2019). Wprowadziła ona nowe standardy kształcenia w programach studiów przygotowujących nie tylko do zawodu nauczyciela, lecz także m.in. lekarza, farmaceuty, pielęgniarki i architekta.

W aktualnie obowiązujących standardach kształcenia nauczycieli występuje zapis odnoszący się do kwestii przygotowania kandydatów na nauczycieli pod kątem wykorzystania nowoczesnych technologii w edukacji. W *Ogólnych efektach uczenia się* czytamy, że w zakresie umiejętności absolwent potrafi „skutecznie wykorzystywać technologię informacyjno-komunikacyjną w realizacji zadań dydaktycznych” (MNiSW 2019). Dalej w części stanowiącej o *Metodyce poszczególnych typów edukacji z uwzględnieniem sposobów integrowania wiedzy i umiejętności dzieci lub uczniów*, w punkcie odnoszącym się do *Metodyki edukacji informatycznej i posługiwania się technologią informacyjno-komunikacyjną*, absolwent w zakresie wiedzy zna i rozumie

znaczenie celowego i właściwego posługiwania się przez uczniów typowymi aplikacjami komputerowymi do komponowania ilustracji graficznych, pracy nad tekstem, wykonywania obliczeń, korzystania z usług w sieciach komputerowych oraz pozyskiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji; znaczenie stwarzania sytuacji problemowych w otoczeniu uczniów, które uczniowie modelują i rozwiązują, tworząc algorytm, odtwarzając go poza komputerem oraz realizując w wersji komputerowej; rolę rozwijania u uczniów umiejętności programowania w środowisku blokowo-wizualnego języka programowania; rolę integrowania zajęć edukacji informatycznej z aktywnościami wizualnymi, słuchowymi i kinestetycznymi; znaczenie promowania i kształtowania u uczniów postawy obywatelskiej i prospołecznej oraz odpowiedzialności w świecie mediów cyfrowych (MNiSW 2019).

Z kolei w zakresie umiejętności absolwent potrafi

zapoznać uczniów z typowymi aplikacjami komputerowymi do komponowania ilustracji graficznych, pracy nad tekstem, wykonywania obliczeń, korzystania z usług w sieciach komputerowych oraz pozyskiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji; stworzyć sytuację problemową, w której uczniowie modelują i rozwiązują zadanie, tworząc algorytm, odtwarzając go poza komputerem oraz realizując w wersji komputerowej; integrować zajęcia informatyczne z innymi zajęciami (MNiSW 2019).

Natomiast w zakresie kompetencji społecznych absolwent jest gotów do „promowania postawy odpowiedzialnego zachowania w świecie mediów cyfrowych; inspirowania uczniów do kreatywności i rozwoju myślenia komputacyjnego” (MNiSW 2019). We wcześniejszych standardach kształcenia nauczycieli podobne zapisy również występowały, wyznaczając tym samym tok kształcenia studentów w charakteryzowanym zakresie.

Zdaniem Macieja Marka Sysło (2002) współczesne kształcenie akademickie mające na celu przygotowanie przyszłych nauczycieli do efektywnego wykorzystania nowoczesnych urządzeń technologii informacyjno-komunikacyjnej ma liczne braki, m.in.:

- przyszli nauczyciele nie zdobywają wiedzy na temat znaczenia technologii informacyjnej w studiowanej dziedzinie,
- przygotowanie początkujących pedagogów w zakresie znajomości narzędzi, oprogramowania oraz metodyki stosowania technologii informacyjnej nie jest wystarczające,
- dydaktyki przedmiotowe w małym stopniu zintegrowane są z technologią kształcenia,
- metodyczne przygotowanie studentów do pracy nauczycielskiej nie uwzględnia potrzeb i zmian zachodzących w szkołach pod wpływem technologii informacyjnej.

Podobne stanowisko przyjmują autorzy raportu *21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation* (2010). Zwrócili oni uwagę, że studenci kierunku nauczycielskiego nie nabywają praktyk niezbędnych w społeczeństwie informacyjnym i cyfrowej rzeczywistości. Autorzy raportu skonstatowali, że jedną z fundamentalnych kwestii jest dziś wspieranie u przyszłych nauczycieli rozwoju kompetencji w zakresie posługiwania się nowoczesnymi narzędziami technologii cyfrowej, a w szczególności integrowania technologii z nauczanymi treściami oraz teorią pedagogiczną w celu kreatywnego wykorzystania narzędzi cyfrowych w edukacji. Nadrzędnym przesłaniem raportu jest konieczność zmoderni-

zowania programów kształcenia w celu wyposażenia kandydatów na nauczycieli – już na etapie przygotowania do pracy zawodowej – w wiedzę i umiejętności konieczne do efektywnego funkcjonowania w cyfrowej rzeczywistości.

Przed uczelniami kształcącymi studentów do wypełniania zadań nauczyciela interaktywnej klasy, posiadającego umiejętność zastosowania nowoczesnych technologii w edukacji, stoi niełatwe zadanie. „Uczelnie wyższe jako ośrodki akademickie służące zdobywaniu wiedzy stają się (...) jedynymi miejscami, w których młode pokolenie studentów może doświadczyć praktycznej możliwości zapoznania się z nowymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi” (Warczocha 2018). Można zatem przypuszczać, że kilka semestrów, w ramach których studenci zdobywają wiedzę oraz umiejętności w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych (dalej: TIK) w edukacji nie przygotowują ich na najwyższym, profesjonalnym poziomie. Bez wątplenia świadomi studenci po ukończeniu kształcenia akademickiego, będą dążyć na drodze rozwoju zawodowego do ustawicznego podnoszenia własnych sprawności w zakresie wykorzystania potencjału nowoczesnych technologii w nauczaniu. Wiedzą, że przygotowanie, jakie uzyskali w toku studiów we wspomnianym zakresie, jest niewystarczające z uwagi na trwającą ekspansję technologiczną. Pewnym wsparciem nauczycieli w tej kwestii byłoby wprowadzenie dodatkowych, ale przede wszystkim obowiązkowych warsztatów podnoszących kompetencje technologiczne niezbędne w pracy zawodowej każdego nauczyciela, bez względu na doświadczenie jakie ma w korzystaniu z TIK. Tego rodzaju inicjatywy pozwoliłyby nauczycielom być na bieżąco z nowymi technologiami, mogącymi przyczynić się do stymulowania innowacyjnych oraz interaktywnych działań w procesie kształcenia odbywającym się w szkole, w której synergia technologii i edukacji stała się faktem.

Badania własne

Współczesna rzeczywistość formułuje nowe oczekiwania, stawia nowe wyzwania, które w wielu aspektach dotyczą nauczycieli. Aby mogli im sprostać, kwestią bezdyskusyjną jest właściwe przygotowanie ich na etapie kształcenia uniwersyteckiego, będącego jednym z kluczowych etapów w ich rozwoju zawodowym.

Uczelnie wyższe stoją przed niełatwym zadaniem. W czasach, w których najbardziej stałym elementem paradoksalnie jest zmienność, należy w systemie edukacji nauczycielskiej uwzględnić różnorodne konteksty, wśród których znajduje się i ten wynikający z cyfryzacji współczesnej rzeczywistości.

Upowszechnienie technologii cyfrowych wymusza z jednej strony edukację akademicką opartą na nowych technologiach, a z drugiej – przygotowanie kandydatów na nauczycieli do wykorzystania ich w swym kunszcie zawodowym. Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach oraz Uniwersytet Rzeszowski wychodząc naprzeciw tym wymogom promują nowoczesną dydaktykę oraz zgodnie ze standardami kształcenia nauczycieli przysposabiają studentów do stosowania TIK w edukacji, stanowiących istotne ogniwo wspomagające proces kształcenia studenta.

W ramach studiów kandydaci do pełnienia profesji nauczycielskiej uczęszczają na zajęcia akademickie poświęcone nowoczesnym technologiom, mediom, wśród których znajdują się m.in.: nowoczesne technologie w warsztacie pracy nauczyciela wczesnej edukacji, technologie informacyjne, zajęcia komputerowe z programowaniem, media w edukacji czy pedagogika medialna. W związku z powyższym interesujące wydaje się, czy studenci po zakończonym toku studiów czują się przygotowani do zastosowania nowoczesnych technologii w edukacji? Celem przeprowadzonych badań było poznanie opinii studentów kierunku nauczycielskiego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego na temat ich gotowości do stosowania TIK w przyszłej pracy zawodowej.

W prowadzonym postępowaniu badawczym posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, która jest

spособem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje (Pilch, Bauman 2001).

Informacje służące rozwiązaniu problemu badawczego w obszarze wybranej metody zbierano za pomocą techniki ankietowania. Ankieta „jest techniką gromadzenia informacji polegającą na wypełnianiu najczęściej samodzielnie przez badanego specjalnych kwestionariuszy na ogół o wysokim stopniu standaryzacji w obecności lub części bez obecności ankietera” (Pilch, Bauman 2001).

Na potrzeby badań zastosowano narzędzie badawcze będące „przedmiotem służącym do realizacji wybranej techniki badań” (Pilch, Bauman 2001). Narzędziem wykorzystanym do gromadzenia materiału empirycznego był kwestionariusz ankiety dla studentów kierunku nauczycielskiego, opracowany przez autorów tekstu na potrzeby niniejszych badań.

Badania przeprowadzono w roku akademickim 2018/2019 wśród studentów kierunku nauczycielskiego o specjalnościach związanych z wczesną edukacją dziecka. W badaniach wzięli udział studenci z dwóch ośrodków akademickich – Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego. Przeprowadzenie badań w różnych środowiskach uniwersyteckich umożliwiło porównanie opinii dwóch grup studentów oraz szerszego spojrzenia na analizowane zagadnienie.

W procedurze badawczej uczestniczyli studenci kończący studia licencjackie oraz studia magisterskie, a więc stojący na progu możliwości podjęcia pracy zawodowej, co pozwoliło przypuszczać, że są przygotowani do podejmowania zabiegów uwzględniających technologie cyfrowe w dziedzinie edukacji.

Łącznie przebadano 228 studentów studiów stacjonarnych oraz niestacjonarnych I i II stopnia kształcenia. Największą grupę 155 osób (68%) stanowili studenci UJK w Kielcach, a pozostałe 73 osoby (32%) to studenci UR. Wśród badanych było 225 kobiet (98,7%), natomiast mężczyzn uczestniczących w badaniach było trzech (1,3%). Dominująca grupa kobiet wynika ze specyfiki specjalności objętej badaniami, która jest popularna głównie wśród płci żeńskiej.

Analiza materiału badawczego

Przeprowadzenie badań odnoszących się do przygotowania kandydatów na nauczycieli do umiejętności posługiwania się narzędziami cyfrowymi, w tym komputera z dostępem do internetu, odbyło się w sposób elektroniczny z zastosowaniem opracowanego przez autorów tekstu kwestionariusza ankiety. Do tego celu wykorzystano portal Google.

Tabela 1. Opinie studentów na temat poziomu posiadanej wiedzy w zakresie stosowania nowoczesnych technologii w procesie dydaktycznym

Poziom posiadanej wiedzy	UJK		UR		Razem	
	n	%	n	%	n	%
Wysoki	32	20,6	25	34,2	57	25,0
Średni	111	71,6	41	56,2	152	66,7
Niski	7	4,5	2	2,7	9	3,9
Nie mam zdania	5	3,3	5	6,9	10	4,4
Razem	155	100	73	100	228	100

Źródło: badania własne.

Podczas prowadzonej procedury badawczej zapytano studentów *Jak oceniają swoją wiedzę na temat stosowania nowoczesnych technologii w procesie dydaktycznym?* Wyniki badania zestawiono w tabeli 1.

Zdecydowana większość badanych zadeklarowała, że posiadana przez nich wiedza na temat możliwości wykorzystania TIK jest na poziomie średnim (66,7%). Wynikać to może z wielu kwestii, gdzie jedną z nich stanowić mogą realizowane programy kształcenia w charakteryzowanym zakresie, zaangażowanie wykładowców oraz samych zainteresowanych – studentów. Ponadto należy podkreślić, że niezwykle istotne jest podejście nauczyciela akademickiego do nowych technologii, który podczas prowadzonych zajęć dość często korzysta jedynie z komputera czy laptopa z projektorem. Nieliczni nauczyciele mimo dostępu do nowoczesnych technologii, jakimi są np. tablice interaktywne, wizualizery, nie wprowadzają ich do procesu dydaktycznego z obawy przed uszkodzeniem (Warzocha 2017) bądź brakiem kompetencji w tym zakresie. Pomimo realizowania treści związanych z możliwościami wykorzystania nowoczesnych technologii w procesie edukacyjnym najczęstszą technologią wykorzystywaną przez wykładowców jest laptop z projektorem. W związku z tym student – przyszły nauczyciel – nie ma możliwości zaobserwowania podczas zajęć zastosowania innych technologii, ponieważ nauczyciele ich nie włączają do procesu kształcenia. Należy jednak zwrócić uwagę, że 25% ogółu badanych, pomimo powyższego, deklaruje swoją wiedzę z wykorzystania nowych technologii w edukacji na poziomie wysokim. Z tego 34,2% respondentów to studenci UR, a 20,6% – UJK w Kielcach.

Podobnie przedstawia się kwestia umiejętności studentów do wykorzystywania TIK w edukacji, co ukazuje tabela 2.

Tabela 2. Opinie studentów na temat poziomu posiadanych umiejętności w zakresie stosowania nowoczesnych technologii w procesie dydaktycznym

Poziom posiadanych umiejętności	UJK		UR		Razem	
	n	%	n	%	n	%
Wysoki	32	20,6	25	34,0	57	25,0
Średni	111	71,6	41	56,0	152	67,0
Niski	7	4,5	2	3,0	9	3,9
Nie mam zdania	5	3,3	5	7,0	10	4,1
Razem	155	100	73	100	228	100

Źródło: badania własne.

Zdecydowana większość studentów określiła swoje umiejętności na poziomie średnim (67,5%), na poziomie wysokim: 25,0% badanych respondentów, natomiast na poziom niski wskazało 4,4% studentów. Ponad 3,0% badanych nie potrafiło określić, jaki jest ich poziom umiejętności w zakresie przygotowania do stosowania TIK w edukacji, wybierając odpowiedź *nie mam zdania*. Studenci UJK w Kielcach częściej wskazywali na średni poziom umiejętności (71,6%), a ci z UR – na wysoki (34,2%). Powyższe dane świadczą o tym, że poziom umiejętności, jaki posiadają badani studenci kierunku nauczycielskiego, jest adekwatny do poziomu wiedzy, jaką zadeklarowali. Zarówno wiedza, jak i umiejętności oscylowały w granicach 67,0% poziomu średniego. Zatem wiedza oraz umiejętności studentów są na zbliżonym poziomie, ukazując, że zdobyta teoria i praktyka są kompatybilne.

W prowadzonych badaniach interesującym aspektem było to, czy wiedza (tab. 3) i umiejętności (tab. 4), które zdobyli studenci w toku studiów w zakresie stosowania nowoczesnych technologii w edukacji, są ich zdaniem wystarczające do pracy nauczyciela.

Tabela 3. Opinie studentów na temat wystarczalności poziomu zdobytej wiedzy w toku studiów w zakresie stosowania nowoczesnych technologii w pracy zawodowej

Wystarczalność poziomu zdobytej wiedzy w toku studiów	UJK		UR		Razem	
	n	%	n	%	n	%
Tak	75	48,4	36	49,3	111	48,7
Nie	56	36,1	30	41,1	86	37,7
Nie mam zdania	24	15,5	7	9,6	31	13,6
Razem	155	100	73	100	228	100

Źródło: badania własne.

Tabela 4. Opinie studentów na temat wystarczalności poziomu zdobytych umiejętności w toku studiów w zakresie stosowania nowoczesnych technologii w pracy zawodowej

Wystarczalność poziomu zdobytych umiejętności w toku studiów	UJK		UR		Razem	
	n	%	n	%	n	%
Tak	73	47,1	37	50,7	110	48,2
Nie	62	40,0	26	35,6	88	38,6
Nie mam zdania	20	12,9	10	13,7	30	13,2
Razem	155	100	73	100	228	100

Źródło: badania własne.

Analiza odpowiedzi zamieszczonych w tabeli 3 oraz tabeli 4 prowadzi do wniosku, że większość studentów z obu ośrodków akademickich uważa, że wiedza (48,7%) i umiejętności (48,2%) w zakresie wykorzystywania nowoczesnych technologii w pracy zawodowej zdobyte podczas studiów są wystarczające. Wskazuje na to przeważająca część studentów zarówno z UJK w Kielcach (wiedza – 48,4%; umiejętności – 47,1%), jak i UR (wiedza – 49,3%; umiejętności – 50,7%). Jednak należy zaznaczyć, że znaczna grupa studentów jest odmiennego zdania. Na zdobycie niewystarczającej wiedzy w zakresie stosowania TIK w edukacji na etapie kształcenia akademickiego wskazało 36,1% respondentów z UJK w Kielcach i 41,1% z UR. W obliczu powyższych danych nie zaskakuje fakt, że studenci podejmują inicjatywy w procesie samokształcenia (tab. 5), w zakresie dodatkowego pozyskiwania wiedzy i umiejętności niezbędnych do spełniania zadań nauczyciela interaktywnej klasy.

Kolejna kwestia, o którą zapytano respondentów, odnosiła się do źródła pozyskiwania wiedzy i umiejętności z zakresu stosowania nowoczesnych technologii w procesie dydaktycznym.

Tabela 5. Źródło pozyskiwania wiadomości i umiejętności z zakresu wykorzystywania nowoczesnych technologii w procesie dydaktycznym

Źródło pozyskiwania wiadomości i umiejętności	UJK		UR		Razem	
	n	%	n	%	n	%
W trakcie zajęć, na studiach	98	63,2	46	63,1	144	63,2
Na praktykach studenckich	26	16,8	5	6,7	31	13,6
Na warsztatach, kursach, szkoleniach poza studiami	22	14,2	10	13,7	32	14,0
Inne	9	5,8	12	16,4	21	9,2
Razem	155	100	66	100	214*	100
Inne						
Samokształcenie	7	4,5	12	16,4	19	20,9
Praca	2	1,3	–	–	–	1,3
Razem	9	100	12	100	21	100

* Suma < 228 (100% badanych) – nie wszyscy studenci udzieli odpowiedzi

Źródło: badania własne.

Studenci UJK w Kielcach (63,2%) oraz UR (63,1%) byli zgodni w swych odpowiedziach i wskazali na *zajęcia realizowane w trakcie studiów*. Ta kategoria stanowiła zdecydowaną większość uzyskanych odpowiedzi (63,2%), lecz należy za-

znaczyć, że 14,0% studentów stwierdziło, że wiadomości zdobywa *na szkoleniach, kursach czy warsztatach poza uczelniami*. Może to świadczyć o tym, że przekazywana wiedza przez nauczycieli akademickich jest pewnego rodzaju wstępem do dalszego indywidualnego pozyskiwania wiedzy i umiejętności, co potwierdzałaby odpowiedź *inne*, w ramach której studenci wymienili m.in. *samokształcenie* z wartością na poziomie 20,9%. Może to wskazywać, że tę grupę studentów charakteryzuje wysoka świadomość szerokiego spektrum zmian zachodzących w technologii nieustająco przenikającej do edukacji, co stawia studentom – kandydatom do profesji nauczycielskiej, a także samym nauczycielom, wręcz wymóg bycia z nimi na bieżąco i ustawicznego doskonalenia zawodowego w tym obszarze.

Warto zwrócić uwagę na grupę studentów wzbogacających swoją wiedzę i umiejętności w zakresie stosowania TIK w edukacji *na praktykach studenckich* (13,6%). Studenci ci wyraźnie zaznaczyli, że mieli możliwość odbywania praktyk w placówkach wyposażonych w sprzęt multimedialny, w tym tablicę interaktywną. Umożliwiło im to z jednej strony obserwację nauczyciela wykorzystującego technologie w trakcie zajęć, a z drugiej – sami mieli sposobność, aby móc je praktycznie zastosować, co stanowiło dodatkową wartość odbywanych praktyk.

W toku postępowania badawczego zadano studentom kolejne pytanie: *Czy obecnie, w toku studiów wykorzystuje Pan/i nowoczesne technologie do poszerzania wiedzy oraz zdobywania umiejętności?* Rozkład odpowiedzi studentów przedstawiono w tabeli 6.

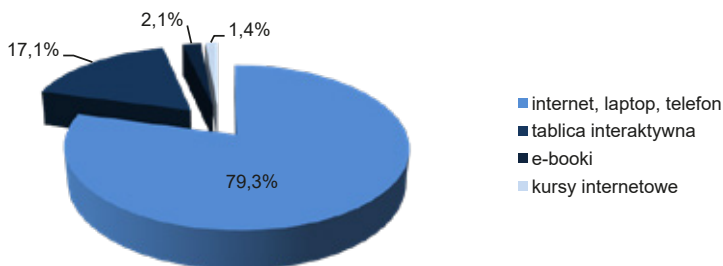
Tabela 6. Wykorzystanie przez studentów nowoczesnych technologii do poszerzania wiedzy oraz zdobywania umiejętności

Wykorzystanie nowoczesnych technologii do poszerzania wiedzy oraz zdobywania umiejętności	UJK		UR		Razem	
	n	%	n	%	n	%
Tak	106	68,4	65	89,0	171	75,0
Nie	49	31,6	8	11,0	57	25,0
Razem	155	100	73	100	228	100

Źródło: badania własne.

Zdecydowana większość poddanych badaniu przyszłych nauczycieli zadeklarowała, że stosuje nowoczesne technologie do poszerzania wiedzy oraz rozwijania własnych umiejętności poza procesem dydaktycznym (75,0%). Odpowiedź tę wskazało 68,4% studentów UJK w Kielcach oraz 89,0% UR.

Do najczęściej wymienianych technologii badani zaliczają internet, laptop z dostępem do internetu (79,3%) oraz tablicę interaktywną (17,1%), co zaprezentowano na wykresie 1.



Wykres 1. Nowoczesne technologie, z których korzystają studenci w celu poszerzania wiedzy i umiejętności

Źródło: badania własne.

Następnie zapytano studentów: *Z których technologii informacyjno-komunikacyjnych najchętniej korzystaliby dziś podczas prowadzenia zajęć, będąc nauczycielami?* Rozkład odpowiedzi przedstawia tabela 7.

Tabela 7. Technologie informacyjno-komunikacyjne, z których studenci najczęściej korzystaliby dziś jako nauczyciele

Technologie informacyjno-komunikacyjne	UJK		UR		Razem	
	n	%	n	%	n	%
Tablica interaktywna	152	29,4	65	22,3	217	26,8
Komputer z projektorem	134	25,9	73	25,0	207	25,6
Wizualizer	62	12,0	69	23,6	131	16,2
Rozszerzona rzeczywistość	39	7,6	68	23,3	107	13,2
Tablet z odpowiednim oprogramowaniem	87	16,8	12	4,1	99	12,2
System weryfikacji odpowiedzi	43	8,3	5	1,7	48	5,9
Razem	517*	100	292	100	809	100
Inne						
Magiczny dywan	2	100	–	–	–	–
Razem	2	100	–	–	–	–

Źródło: badania własne.

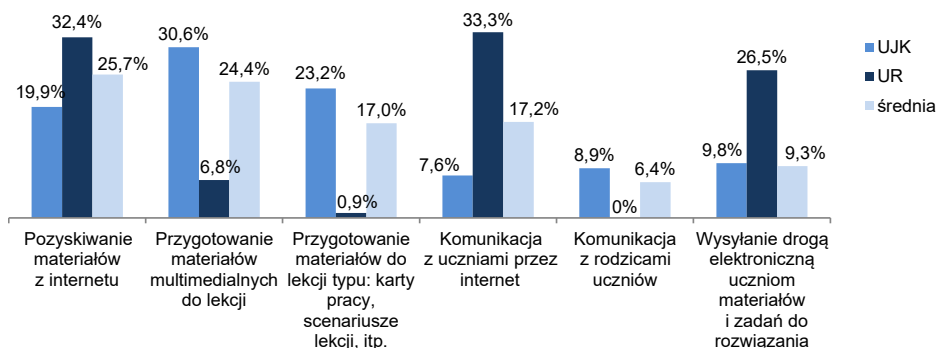
Analizując powyższe dane statystyczne możemy zauważyć, że najczęściej, a zarazem najchętniej wykorzystywaną przez przyszłych nauczycieli techno-

logią informacyjno-komunikacyjną byłaby *tablica interaktywna* (26,8%). Na kolejnych pozycjach uplasował się *komputer z projektorem* (25,6%), *wizualizer* (16,2%), *tablet z odpowiednim oprogramowaniem* (12,2%), jak również innowacyjna technologia, jaką jest *rozszerzona rzeczywistość* (13,2%). Biorąc pod uwagę uzyskane odpowiedzi oraz to, że badaną grupę stanowią osoby młode, powyższe technologie są dla nich narzędziem atrakcyjnym, dającym urozmaicenie w porównaniu z tradycyjnymi narzędziami dydaktycznymi. Zapewniają efektywność przekazu wiadomości oraz sprawiają, że zajęcia stają się interaktywne, a dzięki temu – ciekawsze. Najchętniej wskazywaną technologią pozostaje jednak *komputer czy laptop z projektorem*. Wybór ten mógł być podyktowany tym, że zaletą komputera jest szybkość tworzenia treści dydaktycznych, a przygotowanie standardowej prezentacji zajmuje zdecydowanie mniej czasu niż opracowanie tekstu czy oprogramowania pozwalającego wykorzystać np. *rozszerzoną rzeczywistość*. Niestety ostatnia forma wymaga nakładu wysokich środków na jej wykonanie i realizację oprogramowania, które później można by wykorzystać w procesie dydaktycznym. Z drugiej strony *rozszerzona rzeczywistość* jest najbardziej atrakcyjnym narzędziem pozwalającym uczniom czy studentom na rozwój wyobraźni przestrzennej, konstrukcyjnej.

Uzyskane odpowiedzi nasuwają również myśl, że wybór komputera z projektorem oraz tablicy interaktywnej przez większą część studentów jest podyktowany dostępem do tych narzędzi w trakcie zajęć, na studiach. Większość sal dydaktycznych na uczelni wyposażonych jest w projektory multimedialne, które wykładowcy wykorzystują na zajęciach oraz umożliwiają korzystanie z nich studentom, co sprawia, że ich obsługa nie stanowi problemu. Z kolei zastosowanie tablicy interaktywnej w procesie edukacji studenci kierunku nauczycielskiego poznają w ramach zajęć z przedmiotu *Media w edukacji*. Otrzymane wyniki badań ukazują zatem, że technologie dostępne studentom w ramach ćwiczeń/wykładów, które mają możliwość praktykować, są im najbliższe i to właśnie z nich korzystałoby dziś, realizując profesję nauczycielską.

W opinii studentów wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych przydaje się szczególnie do *pozyskiwania materiałów z Internetu* (25,7%). Studenci UJK w Kielcach za najważniejsze uznali *przygotowanie materiałów multimedialnych do lekcji* (30,6%) oraz *kart pracy czy scenariuszy lekcji* (23,2%). Z kolei studenci UR za najważniejszą cechę uznali *możliwość komunikacji z uczniami przez Internet* (33,3%) oraz *pozyskiwanie materiałów z Internetu* (32,4%). Za najmniej przydatną wartość uznali *możliwość komunikacji z rodzicami uczniów* (6,4%). Ponadto w odpowiedziach znalazła się również pozycja dotycząca *wysyłania drogą elektroniczną materiałów i zadań do roz-*

wiązania z ogólną wartością na poziomie 9,3%. Dla lepszego zobrazowania powyższych danych przedstawiono je na wykresie 2.



Wykres 2. Zalety włączania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych do procesu dydaktycznego w opinii badanych studentów

Źródło: badania własne.

Zarówno studenci UJK w Kielcach, jak i studenci UR są zgodni co do tego, że chcą w przyszłości stosować nowoczesne technologie w swojej pracy zawodowej (tab. 8). Poddana badaniu grupa studentów w 97,0% to potwierdziła; jedynie 3,0% wszystkich badanych nie wie, jakiego dokona wyboru. Otrzymane wyniki ukazują, że dla kandydatów na nauczycieli TIK stanowią doskonałe narzędzia wspomagające pracę nauczyciela, w tym w sposób szczególny pracę związaną z pozyskiwaniem, przetwarzaniem i przekazywaniem wiadomości.

Tabela 8. Chęć wykorzystywania przez studentów nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w pracy zawodowej

Wykorzystywanie nowoczesnych technologii w pracy zawodowej	UJK		UR		Razem	
	n	%	n	%	n	%
Tak	151	97,4	71	97,3	222	97,0
Nie	–	–	–	–	–	–
Nie wiem	4	2,6	2	2,7	6,0	3,0
Razem	155	100	73	100	228	100

Źródło: badania własne.

Dośkonalenie zawodowe nauczycieli stanowi istotny parametr umożliwiający przeprowadzenie w sposób prawidłowy procesu edukacyjnego. Raz zdobyte wiadomości i umiejętności niestety są niewystarczające, szczególnie w przypad-

ku technologii stale się rozwijającej. Dlatego bardzo ważne i istotne z punktu nauczyciela jest doskonalenie oraz unowocześnianie własnego warsztatu pracy. Studenci zapytani o ten aspekt potwierdzili w 70,0%, że w przyszłości będą korzystać z doskonalenia zawodowego w zakresie obsługi oraz możliwości stosowania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie dydaktycznym. Zarówno studenci UJK w Kielcach (66,5%), jak i studenci UR (78,0%) byli pod tym względem zgodni. Zapytani o przyczyny chęci rozwoju zawodowego w tym zakresie udzielili odpowiedzi, które zbiera i prezentuje zestawienie tabelaryczne 9.

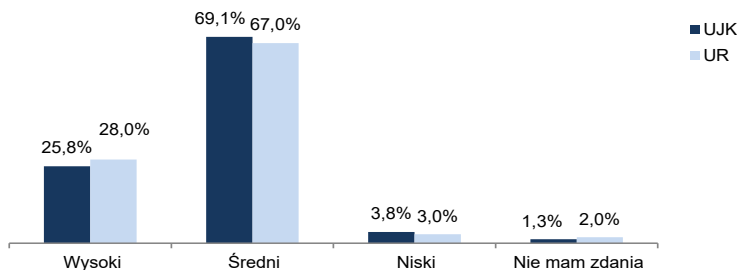
Tabela 9. Powody korzystania z form doskonalenia zawodowego w zakresie obsługi oraz możliwości stosowania nowoczesnych technologii w procesie dydaktycznym

Powody podjęcia doskonalenia zawodowego w zakresie nowoczesnych technologii w procesie dydaktycznym	UJK		UR		Razem	
	n	%	n	%	n	%
Nauczyciel musi być na bieżąco z nowoczesnymi technologiami	38	31,2	48	65,8	86	37,7
Ułatwiają pracę nauczycielowi	51	41,8	7	9,6	58	25,4
Uatrakcyjniają lekcję	18	14,7	15	20,5	33	14,5
Trzeba iść z biegiem czasu	15	12,3	3	4,1	18	7,9
Razem	122	100	73	100	228	100

Źródło: badania własne.

Najważniejszą kwestią związaną z doskonaleniem zawodowym w zakresie korzystania z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych nauczycieli jest *bycie z nimi na bieżąco*. Postęp technologiczny, rozwój coraz to nowszych narzędzi wspomagających pracę zawodową nauczyciela jest nieunikniony. Świadomi są tego również badani studenci, co wyrazili, wskazując taką odpowiedź (37,7%). Uważają oni za konieczność *pójścia z biegiem czasu* (7,9%) w korzystaniu z nowoczesnych technologii w pracy zawodowej. Dziś dostęp do laptopa czy komputera z projektorem jest możliwy praktycznie w każdej sali wykładowej, wyposażonej również w tablice interaktywne, wizualizery, za pomocą których nauczyciele mogą, a wręcz powinni przekazywać wiedzę uczniom czy studentom. Lekcje z wykorzystaniem TIK stają się wówczas atrakcyjniejsze, co potwierdza 14,5% badanych studentów, dla których jest to wystarczający powód do tego, aby korzystać z różnych projektów wspierających nauczycieli w innowacyjnym wykorzystywaniu nowych technologii dla potrzeb kształcenia.

Podczas prowadzonych badań zapytano także studentów: *Jaki jest ich poziom gotowości do posługiwania się nowoczesnymi technologiami w procesie kształcenia?* Wyniki przedstawiono na wykresie 3.



Wykres 3. Gotowość przyszłych nauczycieli do posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w pracy zawodowej

Źródło: badania własne.

Analizując powyższe dane statystyczne możemy zauważyć, że gotowość abiturientów szkół wyższych, mających zostać w przyszłości nauczycielami, jest w większości przypadków na poziomie średnim (68,0%) lub wysokim (27,0%). Potwierdzają to wyniki przedstawione we wcześniejszych analizach w odniesieniu do zdobytej wiedzy i umiejętności związanych z możliwościami wykorzystania narzędzi wspomagających proces dydaktyczny. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że większość studentów kształcących się w kierunku zawodu nauczyciela ma świadomość konieczności stosowania nowoczesnych środków dydaktycznych w swojej przyszłej pracy zawodowej. To właśnie one stanowią dla młodego pokolenia przyszłych nauczycieli podstawowe narzędzie, bez którego nie wyobrażają sobie sprawnej realizacji procesu wychowawczo-dydaktycznego. Pomimo występujących obaw związanych z możliwością uszkodzenia danej technologii wyrażają oni chęć wykorzystywania TIK we własnym warsztacie pracy, co rodzi nadzieję na to, że młode pokolenie będzie lepiej do tego przygotowane.

Podsumowanie

Rozwój TIK jest procesem ciągłym, którego nie jesteśmy w stanie zatrzymać. Umiejętność wykorzystania przez nauczycieli technologii w pracy zawodowej stanowi podstawę oraz pewność przed wykluczeniem cyfrowym. Zaprezentowanie kandydatom na nauczycieli możliwości, jakie dają nowoczesne tech-

nologie do wspomagania procesu edukacyjnego, stanowi bezsprzeczną konieczność, jaką nauczyciele akademicki mogą i powinni przekazać młodemu pokoleniu przyszłych dydaktyków. Wzbudzenie zainteresowania studentów tym obszarem wiedzy nie jest zadaniem trudnym, ponieważ jest to pokolenie wzrastające na co dzień z nowymi technologiami.

Przeprowadzone badania wykazały, że większość studentów pretendujących do zawodu nauczyciela uważa, że jest gotowych na poziomie średnim do pracy z technologiami cyfrowymi. Deklaratywny poziom ich wiedzy i umiejętności w charakteryzowanym zakresie jest na zbliżonym poziomie (średnim) i według większości studentów jest on wystarczający na początek pracy zawodowej. Zadowolający jest fakt, że przyszli nauczyciele mają świadomość konieczności wykorzystywania nowoczesnych technologii w procesie kształcenia oraz podnoszenia w przyszłości swoich kompetencji w zakresie obsługi i możliwości stosowania technologii XXI w. w nauczaniu. Jak twierdzą, doskonalenie zawodowe w tym obszarze jest niezwykle istotne ze względu na to, że „bycie z nowymi technologiami na bieżąco” jest dziś wymogiem epoki cyfrowej. Takie podejście przyszłych nauczycieli do charakteryzowanego zagadnienia napawa optymizmem, ponieważ współcześnie raz zdobyte wiadomości szybko się dezaktualizują. Ciągłe wzbogacanie przez nauczycieli warsztatu pracy o nowe możliwości wspomagania procesu dydaktycznego za pośrednictwem narzędzi cyfrowych jest niezbędne. Tym bardziej że z jednej strony usprawniają one pracę nauczyciela, z drugiej natomiast przyczyniają się do podniesienia atrakcyjności procesu nauczania i uczenia się.

Zadowolające jest, że w narzędziach cyfrowych kandydaci na nauczycieli upatrują wielki potencjał, jawią się im one jako podstawowe narzędzie pracy, bez którego nie wyobrażają sobie w przyszłości realizacji zamierzeń dydaktyczno-wychowawczych. Jak znaczące są one dla nich może świadczyć fakt wykorzystywania ich w trakcie studiów przez zdecydowaną większość respondentów do poszerzania wiedzy oraz rozwijania umiejętności. Nowoczesne technologie pomagają badanym szczególnie w pozyskiwaniu materiału z internetu. Zatem nie jest zaskoczeniem wskazanie przez większość badanych laptopa z dostępem do internetu jako jedną z najistotniejszych technologii.

Dziś kompetentny nauczyciel to nie tylko nauczyciel posiadający wiedzę z określonego przedmiotu, lecz także nauczyciel umiejący w pełni wykorzystać możliwości współczesnego świata, w tym nowoczesne technologie do tego, aby pozyskać, przetworzyć, a następnie transferować swoją wiedzę kolejnym pokoleniom uczniów. Takie podejście do procesu dydaktycznego stanowi gwarancję sprawnego, efektywnego przejścia przez proces kształcenia.

Przedstawione wyniki badań mogą stanowić podstawę do refleksji *Jakim pedagogiem ja jestem?* Czy korzystam z dostępnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu, czy staram się je zastosować w pracy zawodowej, czy korzystam tylko z wypracowanych metod przekazywania wiedzy bez aplikowania nowych technologii do dziedziny edukacji, a co za tym idzie – bez ukazywania młodemu pokoleniu, jak można współczesne środki dydaktyczne w pełni zastosować? Podejście nauczyciela do nowych technologii jest kwestią niebywale zasadną, ponieważ jak ukazał zgromadzony materiał badawczy, studenci najczęściej wybieraliby te technologie do pracy z uczniami, dziś będąc nauczycielami, z których ich wykładowcy korzystali w toku zajęć, i które to udostępniali im do praktycznego zastosowania.

Dziś, kiedy sieciowa i medialna rzeczywistość zaistniały w przestrzeni szkolnej, niezwykle istotne wydaje się przygotowanie nauczycieli do pracy w nowych, odmiennych i stale zmieniających się warunkach. Niezaprzeczalną koniecznością jest więc kształcenie nauczycieli z uwzględnieniem nowoczesnych trendów oraz immersji najmłodszego pokolenia uczniów w cyfrowym świecie i naporu współczesnych, wszechobecnych technologii. Nie należy jednak zapominać, że w stechnizowanym świecie, w jakim funkcjonuje dzisiejsza szkoła, to właśnie nauczyciel w jej murach jest najważniejszą technologią.

BIBLIOGRAFIA

- 21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation* (2010), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519336.pdf> (data dostępu: 30.09.2019).
- Bullough R.V. (2009), *Początkujący nauczyciel*, Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej*, Zalecenie Rady z dn. 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (data dostępu: 29.09.2019).
- 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.
- Kaniowski A.M. (2010), *Etyka i pedagogika. Etyczne aspekty pracy nauczyciela: wyzwania dla profesjonalizmu nauczycielskiego*, w: J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Konstytucja dla Nauki*, <https://konstytucjadlanauki.gov.pl/pobierz-ustawe> (data dostępu: 30.09.2019).
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.

- Prensky M. (March 2013), *Our Brains Extendent*, „Educational Leadership”, vol. 70, no. 6.
- Rogozińska K., Winiarczyk A. (2019), *Multimedialne przedszkole*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, w: *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf> (data dostępu: 30.09.2019).
- Sysło M.M. (2002), *Szkoła początkiem przygotowania przyszłych nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej*, w: J. Migdalek, B. Kędzierska (red.), *Informacyjne przygotowanie nauczycieli w okresie zmian i transformacji*, Kraków: Rabid.
- Sysło M.M. (2014), *Kierunki rozwoju edukacji wspieranej technologią. Nowe technologie edukacji. Propozycja strategii i planu działania na lata 2014–2020*, https://kometa.edu.pl/uploads/publication/310/8a31_AA_Edukacja_wspierana_technologi%C4%85_2014-2020_MM Syslo_10-07-2014.pdf?v2.8 (data dostępu: 28.09.2019).
- Szempruch J. (2011), *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Warzocha T. (2017), *Technologie informacyjne a kompetencje społeczne nauczycieli akademickich*, Kielce, praca doktorska.
- Warzocha T. (2018), *Poziom radzenia sobie ze stresem przez nauczycieli akademickich korzystających z technologii informacyjno-komunikacyjnych*, „Edukacja. Technika – Informatyka”, 4 (26).
- Warzocha T., Winiarczyk A. (2019), *Jeszcze wybór czy już konieczność wykorzystywania przez nauczycieli TIK w edukacji? – opinie studentów kierunków nauczycielskich Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, t. 33, nr 1, s. 126.
- Winiarczyk A. (2018), *Nauczyciel w świecie multimediiów*, w: E. Asmakovets, S. Koziej, D. Levterowa, V. Lemish (red.), *Личность специалиста: обучение, развитие, здоровье* (s. 85), Omsk: Państwowy Uniwersytet im. F.M. Dostojewskiego.

STRESZCZENIE

Zdobywanie kunsztu pedagogicznego w toku studiów przez kandydatów na nauczycieli jest niezwykle istotnym elementem składającym się na profesjonalizm zawodowy. Dziś w epoce cyfrowej, kiedy synergia nowoczesnych technologii z edukacją stała się faktem, istotną kwestią jest przygotowanie studentów – przyszłych nauczycieli do zastosowania

technologii cyfrowych w procesie kształcenia. W związku z powyższym studenci uczelni pedagogicznych wyposażeni są w wiedzę oraz umiejętności mające na celu przysposobić ich do wypełniania zadań nauczyciela interaktywnej klasy, posiadającego kompetencje do zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji.

W artykule zaprezentowano wyniki badań dotyczące opinii studentów kierunku nauczycielskiego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego na temat ich gotowości do stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w przyszłej pracy zawodowej. Przeprowadzenie badań w różnych ośrodkach akademickich umożliwiło porównanie opinii dwóch grup studentów, a tym samym szerszego spojrzenia na analizowane zagadnienie.

SŁOWA KLUCZOWE: technologie informacyjno-komunikacyjne, kształcenie nauczycieli, kompetencje cyfrowe, cyfrowa szkoła

SUMMARY

Acquiring pedagogical mastery during the course of studies by candidates for teachers is an extremely important element of professionalism. Today, in the digital age, when the synergy of modern technologies with education has become a reality, it is important to prepare students – future teachers – to use digital technologies in the educational process. Therefore, students of pedagogical universities are equipped with knowledge and skills aimed at preparing them to perform the tasks of an interactive class teacher who is competent to use information and communication technologies in education.

The article presents the results of research concerning the opinions of students of the teaching faculty of the Jan Kochanowski University in Kielce and the University of Rzeszów on their readiness to use information and communication technologies in their future professional work. The research carried out in various academic centres made it possible to compare the opinions of two groups of students, and thus to take a broader look at the analysed issue.

KEYWORDS: information and communication technologies, teacher training, teachers' competences, digital school

ANNA WINIARCZYK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

TOMASZ WARZOCHA – Uniwersytet Rzeszowski

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 5.10.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 31.01.2020, 4.02.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.06.2020

Komunikacja sieciowa w hierarchii ważności działań dzieci i młodzieży w opinii uczniów i nauczycieli (raport z badań)

Network communication in the hierarchy of importance of children and youth activities in the opinion of students and teachers (research report)

DOI 10.25951/4165

Wprowadzenie

Rzeczywistość ery ICT (*Information and Communication Technology*) stawia uczniom i nauczycielom coraz to inne i wyższe wymagania zorientowane na kształtowanie określonych sfer kompetencji informacyjnych, wytycza kierunki rozwoju oraz podejmowanych, szkolnych i pozaszkolnych, zadań. Dlatego też zasadniczy cel badań dotyczył ustalenia kompetencji informacyjnych uczniów w zakresie wykorzystywania metod i narzędzi ICT w kontekście nowych trendów technologicznych i towarzyszącym im przemianom cywilizacyjnym. Podjęto próbę rozpoznania zakresu wiedzy, rozumienia, działań i postaw dzieci i młodzieży przejawianych w podejściu do nowych trendów ICT. Oprócz opinii samych uczniów, równie ciekawe okazało się zdanie nauczycieli, zwłaszcza na temat obszarów i skutków stosowania ICT przez młode pokolenie. W grupie podejmowanych działań uwzględniono komunikację siecią, jej narzędziowe możliwości i sposoby, wykorzystywane do porozumiewania się w życiu zbiorowym i jednostkowym – budowania dobrych relacji w zakresie kulturowym, społecznym, interpersonalnym czy informacyjnym (Gogołek 2010, s. 19–20; Fiske 2008, s. 16; van Dijk 2010, s. 14, 27). Porównanie uzyskanych od uczniów informacji ze spostrzeżeniami nauczycieli pozwoliło zwrócić uwagę na różnice i podobieństwa w sferze potrzeb, oczekiwań, aspiracji podmiotów edukacji: uczniów i nauczycieli – co może mieć znaczenie dla zrozumienia procesu nauczania – uczenia się, szczególnie w kontekście odwiecznego konfliktu („nie-dopasowania”) pokoleń, który wyraża się przeciwstawieństwem: My i Oni (Baron-Polańczyk 2018).

Założenia badawcze

Przyjęte podstawy teoretyczne podkreślają jedną z możliwych propozycji kształtowania i rozwijania kompetencji informacyjnych, dostrzegającą fundamenty nauczania i uczenia się w teorii konstruktywistycznej (ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy społeczno-kulturowej), wskazując na jeden ze sposobów myślenia o formowaniu wiedzy – uczeniu się o metodach i narzędziach ICT za pośrednictwem ICT (Henson 2015). Stanowisko teoretyczne wytyczają:

1. koncepcje pedagogiki krytycznej, zakładającej „stały sprzeciw wobec oczywistości”, wizje i cele otwarte na dialog społeczny;
2. ujęcie postmodernistyczne, uwzględniające emancypację wieloznaczną – „nowoczesność wieloznaczną” i „płynną nowoczesność”;
3. wskazania na autoedukację, samorealizację, samostanowienie i edukację otwartą (Szkudlarek, Śliwerski 2009; Melosik, Szkudlarek 2010; Bauman 2011).

W celu poznania praktyki starano się ukazać rzeczywistość edukacyjną w konfrontacji ze współcześnie dominującymi teoriami naukowymi rysującymi obraz „nowego ucznia”, który w pełni egzystuje i realizuje się w internetowej cyberprzestrzeni, w świecie „nowych nowych mediów” (Levinson 2010), umożliwiających wielozmysłowy przekaz informacji i multisensoryczne uczenie się – ucznia „podłączonego” (*on-line*), mającego nieograniczone możliwości korzystania z nowych przestrzeni w e-edukacji. Przyjęto, że drogę rozwoju wytycza globalny kulturowy imperatyw uczestnictwa w procesie konstruowania i negocjowania symboli, wartości, znaczeń, w którym głównym partnerem ucznia stają się technika, maszyna, narzędzie (Gabriel, Röhrs 2017). Założono, że o sukcesie nauczania możemy mówić wówczas, kiedy uczeń czuje się akceptowany i ma świadomość, że jego problemy są zauważalne i rozumiane. Wtedy „otwiera się” jego umysł – rodzi się sposobność pełnego wykorzystania potencjału, z jakim przyszedł do szkoły (Rasfeld, Breidenbach 2015, s. 120).

Na etapie konceptualnym projektu założono, że podjęta działalność będzie miała postać badań diagnostyczno-korelacyjnych (Ferguson, Takane 2016, s. 33, 142, 143, 233–254) o charakterze ilościowo-jakościowym (Dróżka 2010, s. 125), osadzonych głównie w pedagogice medialnej. Zastosowano dwie techniki:

1. ankietę ukierunkowaną kwestionariuszem pytań (Babbie 2004, s. 268, 276–285);
2. wywiad otwarty ukierunkowany dyspozycjami do rozmowy indywidualnej (Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001, s. 240–265).

W procedurach zastosowano, oprócz badań ilościowych, postępowanie i techniki włączające elementy analizy i wyjaśniania jakościowego z ilościowymi. Triangulacja stworzyła szansę pełniejszego poznania, eliminowania błędów poznawczych oraz ujęcia badanego problemu (z pogranicza edukacji, techniki i informatyki) z dwóch różnych punktów widzenia (Furmanek 2016, s. 21, 28). Przy opracowaniu wyników badań empirycznych oraz formułowaniu wniosków z nich niezbędne było posłużenie się metodami statystycznymi. Przeprowadzone obliczenia – z wykorzystaniem testu niezależności chi-kwadrat (Wieczorkowska-Nejtardt 2003, s. 270–284) oraz współczynnika korelacji Pearsona (Nowaczyk 1995, s. 98–105) – pozwoliły ustalić związek pomiędzy kompetencjami informacyjnymi uczniów w zakresie wykorzystywania ICT a opinią uczniów i spostrzeżeniami nauczycieli oraz określić czynniki różnicujące badaną klasę zjawisk.

Badania właściwe (ankietowe), obejmujące nauczycieli realizujących program różnych przedmiotów nauczania i uczniów uczących się na czterech etapach kształcenia przeprowadzono w zielonogórskich szkołach oraz wybranych placówkach województwa lubuskiego i województw ościennych. Wywiad przeprowadzono z 40 osobami – uczącymi się w Zielonej Górze i miejscowościach okolicznych (w rozmowach udział wzięli uczniowie będący na czterech etapach kształcenia: wybrano po 10 osób z każdego typu placówki). Grupę badawczą stanowiło 2510 uczniów i 1110 nauczycieli.

Jedno z pytań szczegółowych wiązało się z ustaleniem obszarów stosowania ICT, co pozwoliło rozpoznać: do jakich celów i zadań dzieci i młodzież przede wszystkim wykorzystują nowoczesną technologię, jakie są ich narzędziowe preferencje, hierarchię ważności stosowanych przez uczniów cyfrowych instrumentów i sfery podejmowanych przez nich działań. Aby zdiagnozować częstość powszedniego korzystania z instrumentów ICT, uwzględniono pięć podstawowych obszarów:

- gry komputerowe,
- komunikację sieciową,
- poszukiwanie informacji według własnych zainteresowań,
- przygotowywanie się do zajęć lekcyjnych (odrabianie prac domowych),
- formę spędzania czasu wolnego.

Prezentowane w niniejszym artykule wyniki dotyczące drugiej sfery działań odpowiadają na pytanie: *Jaka jest częstość (zdaniem uczniów i nauczycieli) korzystania przez dzieci i młodzież z narzędzi ICT w obszarze komunikacji sieciowej?* W nawiązaniu do zależnościowego problemu ustalono w tym obszarze związek pomiędzy opinią uczniów a spostrzeżeniami nauczycieli oraz czynniki różnicujące ich poglądy na ten temat.

Wyniki badań

Na pytanie ustalające, do czego dzieci i młodzież przede wszystkim wykorzystują ICT odpowiedziało 2490 (99,2%) badanych uczniów i 1110 (100,0%) nauczycieli. Dla tej grupy policzono i zobrazowano rozkłady częstości korzystania z poszczególnych narzędzi ICT w celu podejmowania konkretnych działań, uporządkowanych według ich ważności. W tym zakresie rozpoznano, jaką wagę przywiązują uczniowie do wykorzystania technik internetowych w celu komunikowania się. Ustalone dane obejmują opinie uczniów i nauczycieli (tab. 1).

Tabela 1. Częstość korzystania przez dzieci i młodzież z sieciowej komunikacji (w opinii uczniów i nauczycieli). Rozkład liczebności wg wartości liczbowych i procentowych

Wykorzystywanie narzędzi sieciowej komunikacji		Poziom istotności (hierarchia ważności)						Razem
		0 (brak)	1 (najważniejszy)	2	3	4	5 (najmniej ważny)	
Opinia uczniów								
liczebności nominalne	N	138	857	574	535	254	132	2490
	%	5,5	34,4	23,1	21,5	10,2	5,3	100,0
liczebności ważne ^(*)	N	0	857	459	321	102	26	1765
	%	0,0	48,5	26,0	18,2	5,8	1,5	100,0
Opinia nauczycieli								
liczebności nominalne	N	71	431	431	146	26	5	1110
	%	6,4	38,8	38,8	13,2	2,3	0,5	100,0
liczebności ważne	N	0	431	345	88	10	1	875
	%	0,0	49,3	39,4	10,0	1,2	0,1	100,0

(*) W prowadzonych obliczeniach i interpretacjach, ze względu na to, że skala jest liniowa i pięciozakresowa (0 – 5), uzyskanym liczebnościom na danym poziomie istotności nadano odpowiednie wagi: poziom 0 = waga 0 i tak dalej; 5 = 0,2; 4 = 0,4; 3 = 0,6; 2 = 0,8; 1 = 1,0.

Źródło: badania własne.

Opinia uczniów

Rozkład częstości, tworzący hierarchię ważności podejmowanych przez uczniów działań w zakresie wykorzystywania sieciowej komunikacji, przebiega dość regularnie z równomierną tendencją spadkową, co wyraźnie obrazują

i liczebności nominalne, i liczebności ważone. Dla dzieci i młodzieży narzędzia i metody umożliwiające komunikację internetową zdają się **najważniejsze**. Na pewno korzystanie z sieciowej komunikacji jest najważniejsze dla 857 (34,4%) uczniów, którzy oznaczyli komunikację na pierwszym miejscu. Stanowią oni największą grupę: ponad trzecią część badanych w tej kategorii. Zresztą, aby unaocznić, na ile jest to ważne, wystarczy spojrzeć na najbardziej liczne trzy pierwsze poziomy istotności, na których łącznie uplasowało się aż 1966 (79,0%) osób. Są to ci uczniowie, którzy komunikacji sieciowej nadali odpowiednio pierwsze, drugie i trzecie miejsce wśród podejmowanych przez siebie działań w zakresie powszedniego wykorzystywania ICT. Niewielu ułożyło komunikację na ostatnich miejscach w hierarchii ważności swoich działań. Czwarty i piąty poziom istotności wybrało razem zaledwie 386 (15,5%) uczniów. Znaleźli się i tacy – niewielka grupa licząca 5,5% – którzy komunikacji nie wybrali w ogóle, informując tym sposobem, że ten rodzaj internetowej aktywności nie jest dla nich ważny, a może nawet ich nie dotyczy – co oznacza, że uczniowie ci w praktyce prawdopodobnie nie korzystają z narzędzi cyfrowej komunikacji. Jednak ujmując rzecz globalnie możemy stwierdzić, że dzieci i młodzież w zdecydowanej większości najbardziej cenią sobie sieciową komunikację, a na co dzień usprawniają swoje działania, wykorzystując elektroniczne środki najczęściej do porozumiewania się – wymiany myśli oraz dzielenia się informacjami, wiedzą, doświadczeniami, ideami itp.

Posiadanemu sieciowemu połączeniu i utrzymywaniu z kimś niczym nieograniczonego kontaktu uczniowie nadali najwyższą rangę. Uzyskany obraz nie dziwi, szczególnie kiedy przywołamy rozważania dotyczące powodów, dla których dzieci i młodzież w swojej codziennej praktyce wykorzystują ICT. Wśród przyczyn stosowania ICT, w celu ułatwienia wykonywania praktycznych zadań szkolnych i pozaszkolnych, uczniowie wyróżniali m.in. możliwość „komunikowania się z innymi osobami” („rozmawiania z innymi”) – a kategoria ta, według częstości uczniowskich wskazań, uplasowała się na wysokim (drugim) miejscu (por. Baron-Polańczyk 2019, s. 48–49, 53–58). Tak więc badani uczniowie, widząc zalety tkwiące w procesie komunikacji interpersonalnej zapośredniczonej narzędziami ICT, przywiązują największą wagę do tej dziedziny działań w cyfrowym świecie.

W celu szerszego spojrzenia na obszary stosowania ICT, zwrócono uwagę na czynniki różnicujące badane zjawisko. Wśród zmiennych różnicujących wyróżniono: płeć, typ placówki oświatowej (etap kształcenia) i miejsce (środowisko) nauki dzieci i młodzieży. Założone zmienne różnicujące zostały poddane analizie statystycznej, w której wykorzystano test niezależności chi-kwadrat

Pearsona (Zaczyński 1997, s. 37–40; Greń 1982, s. 130–134). Dzięki tej metodzie udzielono odpowiedzi na pytanie o to, czy rozpatrywane zmienne w sposób istotny różnicują badaną klasę zjawisk. Uzyskane wyniki, według opinii uczniów, zestawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Korzystanie przez dzieci i młodzież z narzędzi komunikacji sieciowej w funkcji czynników różnicujących (w opinii uczniów). Wyniki TEST.CHI

Wyniki TEST.CHI		
Obszar korzystania przez dzieci i młodzież z narzędzi ICT: komunikacja sieciowa		
Czynniki różnicujące (dane socjometryczne uczniów)		
Płeć	Typ placówki oświatowej (etap kształcenia)	Miejsce (środowisko) nauki
$\chi^2 = 80,60 > \chi^2_{(\alpha=0,01; df=5)} = 15,09$ $p = 6,28855E-16$ H₀ odrzucona	$\chi^2 = 211,68 > \chi^2_{(\alpha=0,01; df=15)} = 30,58$ $p = 8,9193E-37$ H₀ odrzucona	$\chi^2 = 37,37 < \chi^2_{(\alpha=0,01; df=20)} = 37,57$ $p = 0,010553899$ nie ma podstaw odrzucenia H ₀

Źródło: badania własne.

Obliczenia wykazały istotne różnice statystyczne w dwóch przypadkach – pomiędzy częstością korzystania przez dzieci i młodzież z komunikacji sieciowej a: (1) płcią; (2) etapem kształcenia uczniów. W trzecim przypadku nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy H₀, co oznacza, że założony czynnik: środowisko nauki uczniów, nie różnicuje częstości stosowania przez dzieci i młodzież narzędzi internetowej komunikacji.

Ze szczegółowych rozkładów liczebności analizowanego obszaru stosowania ICT przez dzieci i młodzież w funkcji ustalonych zmiennych różnicujących wynika, że:

1. W grupie badanych uczniów dziewczęta bardziej cenią zalety tkwiące w procesie komunikacji interpersonalnej zapośredniczonej narzędziami ICT niż chłopcy. Płeć żeńska przywiązuje większą wagę do tej dziedziny działań w cyfrowym świecie – częściej stosuje instrumenty sieciowe, aby utrzymywać kontakt i porozumiewać się, wymieniać myśli i dzielić się informacjami, wiedzą, doświadczeniami itp. Uwidacznia to uzyskany rozkład częstości działań (obszar: komunikacja – według płci), gdzie np. na pierwszym (najwyższym) poziomie istotności uplasowało się 531 (42,1%) dziewcząt i 326 (26,5%) chłopców (tab. 3).

Tabela 3. Korzystanie przez dzieci i młodzież z narzędzi komunikacji sieciowej w funkcji płci uczniów. Rozkład liczebności według wartości liczbowych i procentowych

Płeć uczniów	Poziom istotności (hierarchia ważności). Korzystanie przez dzieci i młodzież z narzędzi komunikacji sieciowej																				
	0 (brak)			1 (najważniejszy)			2			3			4			5 (najmniej ważny)			Razem		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Dziewczęta	62	4,9	531	42,1	247	19,6	270	21,4	97	7,7	53	4,2	1260	100,0							
Chłopcy	76	6,2	326	26,5	327	26,6	265	21,5	157	12,8	79	6,4	1230	100,0							
Razem	138	5,5	857	34,4	574	23,1	535	21,5	254	10,2	132	5,3	2490	100,0							

Źródło: badania własne.

Tabela 4. Korzystanie przez dzieci i młodzież z narzędzi komunikacji sieciowej w funkcji typu placówki oświatowej (etapu uczenia się uczniów). Rozkład liczebności według wartości liczbowych i procentowych

Etap kształcenia (uczenia się uczniów)	Poziom istotności (hierarchia ważności). Korzystanie przez dzieci i młodzież z narzędzi komunikacji sieciowej																				
	0 (brak)			1 (najważniejszy)			2			3			4			5 (najmniej ważny)			Razem		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Nauczanie zintegrowane	60	16,2	68	18,3	81	21,8	83	22,4	47	12,7	32	8,6	371	100,0							
Szkola podstawowa	36	5,0	184	25,4	180	24,8	192	26,5	86	11,9	47	6,5	725	100,0							
Gimnazjum	20	2,7	321	43,0	182	24,4	133	17,8	63	8,4	28	3,7	747	100,0							
Szkola ponadgimnazjalna	22	3,4	284	43,9	131	20,2	127	19,6	58	9,0	25	3,9	647	100,0							
Razem	138	5,5	857	34,4	574	23,1	535	21,5	254	10,2	132	5,3	2490	100,0							

Źródło: badania własne.

2. Konfiguracja liczebności, ustalająca hierarchię ważności działań (obszar: komunikacja – według etapu kształcenia), ujawnia wyraźną tendencję rosnącą: im wyższy poziom edukacyjny, tym wyższe rangi nadawane komunikacji sieciowej. Dla przykładu, najwyższy poziom istotności tej sferze aktywności przyznały kolejno: 68 (18,3%) dzieci nauczania zintegrowanego, 184 (25,4%) uczniów szkoły podstawowej, 321 (42,0%) gimnazjalistów, 284 (43,9%) osoby uczące się w szkołach ponadgimnazjalnych. Wraz z wiekiem i poziomem rozwoju uczniów widoczny jest wzrost potrzeb i doceniania posiadania sieciowego połączenia i utrzymywania z kimś kontaktu *on-line*). Na wyższych etapach kształcenia rośnie częstość stosowania internetowych technologii oferujących wiele metod i form komunikowania jednostronnego i interaktywnego. Czyli: im starsi uczniowie, tym wyższą rangę nadają takim instrumentom, jak: poczta elektroniczna, listy, fora i grupy dyskusyjne, komunikatory (tab. 4).

Opinia nauczycieli

W opinii nauczycieli sieciowa komunikacja dla współczesnych dzieci i młodzieży stanowi **bardzo ważną** działalność podejmowaną przez nich w cyberprzestrzeni. W uzyskanym rozkładzie częstości wykorzystania internetowej komunikacji daje się zauważyć wyraźną liczebną przewagę dwóch pierwszych poziomów istotności, które notabene uzyskały takie same wartości – 431 (38,8%). W związku z tym większość (77,6%) badanych nauczycieli sądzi, że komunikowanie sieciowe jest aktywnością bardzo często, a nawet najczęściej, przez uczniów podejmowaną. Z uzyskanych wyników hierarchii ważności, według ustalonych liczebności na niższych poziomach istotności, możemy stwierdzić, co następuje: 146 (13,2%) nauczycieli jest zdania, że sieciowa komunikacja jest dla uczniów ważną (istotną) i często przez nich podejmowaną działalnością (poziom trzeci); już tylko 26 (2,3%) osób uważa, że komunikowanie się za pośrednictwem ICT stanowi dla dzieci i młodzieży aktywność mało ważną (mało istotną) i rzadko w praktyce przejawianą (poziom czwarty); zaledwie pięcioro (0,5%) badanych nauczycieli uznaje, że komunikacja wspomagana cyfrowymi instrumentami dla ich wychowanków jest najmniej ważna (najmniej istotna) i najrzadziej przez nich ujawniana w codziennym funkcjonowaniu w świecie ICT (poziom piąty). Warto dodać, że w grupie badanych nauczycieli zaledwie 71 (6,4%) osób w ogóle nie wskazało poziomu istotności,

pośrednio orzekając, że komunikowanie sieciowe dla współczesnych uczniów jest nieważne (nie istotne), co objawia się brakiem podejmowanych przez nich działań na rzecz praktycznego aplikowania ICT w celach porozumiewania się z innymi użytkownikami sieci.

Możemy zatem skonstatować, że nauczyciele są przeświadczeni, że sieciowa komunikacja dla dzieci i młodzieży odgrywa bardzo dużą rolę w ich codziennym życiu, w szkolnym i pozaszkolnym funkcjonowaniu. Uważają, że komunikacji z wykorzystaniem nowych mediów ich wychowankowie przypisują bardzo dużą wagę. Twierdzą także, że uczniowie bardzo często stosują instrumenty ICT, aby porozumiewać się z innymi, kontaktować się i rozmawiać z internautami. Uzyskane wyniki zdradzają przekonania i świadomość badanych, że media komunikacyjne (*communications media*) – poprzez swą interaktywność, wirtualność, cyfrowość – umożliwiają dzieciom i młodzieży sprawne i skuteczne komunikowanie się, czyli utrzymywanie kontaktu i porozumiewanie się z użytkownikami cyberprzestrzeni, swobodne udzielanie się w sieciowym otoczeniu.

Podczas analizy zdania nauczycieli na temat tego obszaru stosowania ICT zwrócono uwagę na czynniki różnicujące badane zjawisko. Wśród zmiennych różnicujących wyróżniono: płeć, typ placówki oświatowej (etap nauczania), miejsce (środowisko) pracy nauczycieli oraz poziom awansu zawodowego. Założone zmienne różnicujące, podobnie jak wyżej, zostały poddane analizie statystycznej. Uzyskane wyniki testu, odnoszące się do poglądów nauczycieli, zaprezentowano w tabeli 5.

Tabela 5. Korzystanie przez dzieci i młodzież z narzędzi komunikacji sieciowej w funkcji czynników różnicujących (w opinii nauczycieli). Wyniki TEST.CHI

Wyniki TEST.CHI			
Obszar korzystania przez dzieci i młodzież z narzędzi ICT: komunikacja sieciowa			
Czynniki różnicujące (dane socjometryczne nauczycieli)			
Płeć	Typ placówki oświatowej (etap kształcenia)	Miejsce (środowisko) pracy	Poziom awansu zawodowego
$\chi^2 = 2,44 <$ $< \chi^2_{(\alpha=0,01; df=5)} = 15,09$ $p = 0,784906597$ nie ma podstaw odrzucenia H_0	$\chi^2 = 34,65 >$ $> \chi^2_{(\alpha=0,01; df=15)} = 30,58$ $p = 0,002760132$ H_0 odrzucona	$\chi^2 = 24,96 <$ $< \chi^2_{(\alpha=0,01; df=20)} = 37,57$ $p = 0,202961657$ nie ma podstaw odrzucenia H_0	$\chi^2 = 24,10 <$ $< \chi^2_{(\alpha=0,01; df=15)} = 30,58$ $p = 0,063471067$ nie ma podstaw odrzucenia H_0

Źródło: badania własne.

Obliczenia wykonane na bazie danych uzyskanych od badanych nauczycieli wykazały istotne różnice statystyczne tylko w jednym przypadku, a mianowicie pomiędzy opinią nauczycieli na temat częstości korzystania przez dzieci i młodzież z ICT w obszarze komunikacji sieciowej a etapem kształcenia. W pozostałych trzech przypadkach nie ma podstaw do odrzucenia hipotez H_0 , co oznacza, że takie cechy jak: płeć, środowisko pracy, poziom awansu zawodowego – nie różnicują opinii nauczycieli na temat częstości stosowania przez dzieci i młodzież narzędzi komunikacji sieciowej.

Szczegółowy rozkład liczebności (tab. 6) – ukazujący częstość korzystania przez dzieci i młodzież z ICT w obszarze komunikacji sieciowej, w funkcji ustalonej zmiennej różnicującej „etap kształcenia” – przebiega dość regularnie. Ujawnia poglądy nauczycieli co do hierarchii ważności działań podejmowanych przez uczniów na rzecz praktycznego wdrażania narzędzi ICT usprawniających zapośredniczoną komunikację. Konfiguracja liczebności wyraźnie wskazuje na tendencję rosnącą: im wyższy etap edukacyjny, na którym pracują nauczyciele, tym wyższe wagi nadawane przez nich komunikacji sieciowej stosowanej przez uczniów. Dla przykładu, pierwszy (najwyższy) poziom istotności tej sferze uczniowskiej aktywności wskazało kolejno: 44 (31,2%) wychowawców nauczania początkowego, 139 (33,7%) nauczycieli szkoły podstawowej, 95 (37,3%) badanych pracujących w gimnazjum i aż połowa, 153 (50,7%) osób, uczących w szkołach ponadgimnazjalnych. Obraz ten dobrze też uzupełnia liczba „braków” nauczycielskich wskazań na tę kategorię, czyli rozłożenie liczebności na poziomie zerowym, oznaczającym obszar działań nieważny dla uczniów, a w praktyce aktywność przez nich nie podejmowaną. Komunikowanie się w sieci, jako aktywność dla dzieci i młodzieży nieistotną, odznaczyło odpowiednio (od najniższego etapu nauczania poczynając): 10,6%, 5,8%, 6,7%, 5,0% nauczycieli. Zatem typ placówki oświatowej, w której pracuje nauczyciel, różnicuje jego sądy na temat częstości wykorzystywania przez uczniów ICT w celu porozumiewania się. Wraz z etapem nauczania widoczny jest wzrost nadawanych wyższych rang tej sferze uczniowskich działań. Ale szczególnie wyróżniają się w tym względzie nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych. To oni (w porównaniu z nauczycielami pracującymi na niższych edukacyjnych etapach) nadali najwyższą rangę użytkowanym powszechnie przez uczniów internetowym narzędziom komunikacyjnym. To ich zdaniem współcześni uczniowie sieciowe porozumiewanie się traktują jako najważniejszą i cenną aktywność, dającą im sposobność połączenia *on-line*.

Tabela 6. Korzystanie przez dzieci i młodzież z narzędzi komunikacji sieciowej w funkcji typu placówki oświatowej (etapu nauczania). Rozkład liczebności według wartości liczbowych i procentowych

Etap kształcenia (pracy nauczycieli)	Poziom istotności (hierarchia ważności). Korzystanie przez dzieci i młodzież z narzędzi komunikacji sieciowej													
	0 (brak)		1 (najważniejszy)		2		3		4		5 (najmniej ważny)		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nauczanie zintegrowane	15	10,6	44	31,2	55	39,0	24	17,0	3	2,1	0	0,0	141	100,0
Szkola podstawowa	24	5,8	139	33,7	174	42,2	63	15,3	10	2,4	2	0,5	412	100,0
Gimnazjum	17	6,7	95	37,3	105	41,2	32	12,5	5	2,0	1	0,4	255	100,0
Szkola ponadgimnazjalna	15	5,0	153	50,7	97	32,1	27	8,9	8	2,6	2	0,7	302	100,0
Razem	71	6,4	431	38,8	431	38,8	146	13,2	26	2,3	5	0,5	1110	100,0

Źródło: badania własne.

Związek korelacyjny pomiędzy opinią uczniów a spostrzeżeniami nauczycieli

W celu lepszego zobrazowania hierarchii ważności uczniowskich działań uzyskane wyniki z pięciu analizowanych obszarów działań zestawiono razem. Ujęto globalnie dane odnoszące się do wykorzystywania ICT w zakresie gier komputerowych, sieciowej komunikacji, poszukiwania informacji, przygotowywania zajęć lekcyjnych i spędzania czasu wolnego. W ogólnym ujęciu hierarchii ważności, obszar funkcjonowania w świecie internetowych narzędzi komunikacyjnych uczniowie wybrali na pierwszym miejscu – ICT postrzegając przede wszystkim jako instrumenty wspomagające porozumiewanie się (wartość ważona – 1765, waga zero – 138). Z kolei nauczyciele ten obszar sieciowej aktywności uczniów wyznaczyli na drugim miejscu (z wartością ważoną – 875 i wagą zero – 71). Zatem i uczniowie, i nauczyciele szczególnie eksponują ten rodzaj aktywności podejmowanej przez młodych ludzi w cyberprzestrzeni – nadają narzędziom komunikacji sieciowej dominujące znaczenie, uznając je jako ważne bądź najważniejsze w codziennym życiu (dwa pierwsze poziomy istotności wybrało 57,5% uczniów i 77,6% nauczycieli).

Przeprowadzona analiza zebranego materiału empirycznego oraz jej wyniki wskazały na możliwość istnienia pewnego związku pomiędzy badanymi zmiennymi, tj. pomiędzy opinią uczniów a poglądami nauczycieli co do działań komunikacyjnych podejmowanych przez dzieci i młodzież w środowisku ICT. W celu ustalenia tego związku, stanowiącego metodologiczne założenie o charakterze ogólnym w kontekście sformułowanych zależnościowych problemów badawczych, posłużono się także metodami statystycznymi. W obliczeniach siły związku (Lewicki 1998, s. 107) między dwiema rozpatrywanymi (współwystępującymi) zmiennymi skorzystano ze współczynnika determinacji (r^2) i współczynnika korelacji (r) Pearsona (Juszczak 2004, s. 166–171).

Według policzonych wartości współczynników siła związku pomiędzy opinią uczniów a spostrzeżeniami nauczycieli w zakresie stosowania ICT przez dzieci i młodzież w obszarze komunikacji sieciowej wyraża się poprzez:

1. współczynnik determinacji $r^2 = 0,782167667$;
2. współczynnik korelacji $r = 0,884402435$.

Obliczony współczynnik korelacji Pearsona przyjął znak dodatni, wskazując na rosnącą linię regresji, a korelacja jest pozytywna i wyraża jednokierunkowe zmiany w obu rozpatrywanych zmiennych (Pilch, Bauman 2001, s. 133). Oznacza to, że im większe wartości samooceny uczniów (wyższe poziomy istotności nadawane przez dzieci i młodzież), tym większe wartości ocen nauczycieli (wyższe poziomy w hierarchii ważności wskazywane przez badanych nauczy-

cieli). Należy podkreślić, że uzyskane dane do obliczania korelacji w podjętych badaniach (o charakterze przeglądowym), pozwalają jedynie wykryć współwystępowanie wartości zmiennych. Wartości te mogą występować ze sobą, mimo że jedna nie jest przyczyną drugiej (Konarzewski 2000, s. 191, 193). Wyjaśniając siłę związku pomiędzy analizowanymi zmiennymi, na podstawie uzyskanej wartości współczynnika determinacji r^2 (wynoszącego w przybliżeniu 0,80), można stwierdzić, że 80% zmienności jednej zmiennej (przekonań uczniów) daje się przewidzieć na podstawie zmienności drugiej zmiennej (poglądów nauczycieli).

Dokonując interpretacji (określając stopień zależności) uzyskanej wartości współczynnika korelacji Pearsona (w przybliżeniu $r \cong 0,88$) według Joya Paula Guilforda (1964, s. 157) można stwierdzić, że związek korelacyjny pomiędzy opinią uczniów a poglądami nauczycieli jest wysoki. Z kolei korzystając z tabeli interpretacyjnej współczynnika korelacji dla wartości r w przedziale $<0; 1>$ prezentowanej przez Andrzeja Góralskiego (1987, s. 38), omawianą siłę korelacji można określić nawet jako bardzo wysoką. Takim mianem – korelacja wysoka bądź bardzo wysoka – możemy opatrzyć badany związek korelacyjny policzony dla ustalonych poziomów istotności (hierarchii ważności) działań podejmowanych przez dzieci i młodzież na rzecz stosowania ICT w obszarze komunikacji sieciowej (nakreślonych opinią uczniów i nauczycieli).

W świetle uzyskanych rezultatów warto nadmienić, że wraz z technologicznym rozwojem komunikacja internetowa stawała się coraz ważniejszym kanałem życia społecznego i zawodowego. Narzędzia ICT bardzo często były wykorzystywane do rozszerzania pola komunikowania, co skutkowało pogłębianiem więzi między znajomymi się ludźmi lub podtrzymaniem kontaktów z dopiero co poznanymi osobami. Badania, które prowadzili Ben Anderson i Karina Tracey (2001, s. 456–475) oraz Philip Howard, Lee Rainie i Steve Jones (2001, s. 383–404) – wskazywały na fakt, że zdecydowana większość poczty internetowej służyła podtrzymaniu kontaktów z rodziną lub przyjaciółmi w świecie rzeczywistym (zob. Siemieniecki 2007, s. 56). Korzystanie z poczty elektronicznej pomagało ludziom budować swoje sieci społecznościowe poprzez rozszerzanie i utrzymywanie relacji z innymi. W pierwszych latach XXI w. komunikacja za pomocą poczty elektronicznej stanowiła zdecydowanie większą część (85%) zastosowań internetu (Castells 2003, s. 137). Dziś komunikację, przekazywanie określonych i rozmaitych w swej formie informacji, usprawniają instrumenty portali społecznościowych. Serwisy (media) społecznościowe, takie jak np. Facebook Messenger, Snapchat, WhatsApp, Discord, Hangouts, możemy wyróżnić wśród desygnatów współczesnej ICT (Baron-Polańczyk 2013, s. 7–9).

Ich niewątpliwy sukces opiera się na dążeniu do połączenia w jednym miejscu tego wszystkiego, czego potrzebuje użytkownik: tj. takich usług jak omawiana komunikacja oraz informacja i szeroko pojęta rozrywka. Portale społecznościowe stały się trwałym przejawem życia społecznego, gdzie dzieci i młodzież odnajdują środki komunikowania umożliwiające swobodne porozumiewanie się z innymi osobami – wymianę myśli, dzielenie się wiedzą, informacjami i ideami (zob.: Tanaś 2016, s. 6; Wrońska, Lange 2017, s. 18–20; Pyżalski 2019, s. 21, 26–29; Polak 2020; *Pew Research ...*, 2020).

Podsumowanie

Analiza literatury przedmiotu i zgromadzonego materiału empirycznego (dotyczącego 2490 uczniów i 1110 nauczycieli) oraz zastosowane metody i techniki badawcze, w tym obliczenia z wykorzystaniem metod statystycznych, pozwalają na następujące konkluzje:

1. Na podstawie rozkładu częstości korzystania przez dzieci i młodzież z narzędzi ICT, w pięciu obszarach podejmowanych działań, ustalono (według kolejności uczniowskich i nauczycielskich wyborów) ich zagregowaną hierarchię ważności, zgodnie z którą komunikacji sieciowej:
 - uczniowie nadali największą rangę (miejsce pierwsze). W otrzymanym rozkładzie częstości widać wyraźną dominację tego jednego obszaru stosowania ICT, odznaczonego na pierwszym poziomie istotności (o wartości nominalnej 34,4%). Stosowanie technik komputerowych w celu komunikowania się uczniowie uznali za najważniejsze zajęcie (wartość ważona – 1765). Dzieci i młodzież osadzając komunikację sieciową na najwyższym miejscu potwierdzają, że w większości najbardziej cenią sobie tę dziedzinę działań i przywiązują największą wagę do narzędzi i metod ICT umożliwiających i usprawniających wykorzystywanie poczty elektronicznej, list i grup dyskusyjnych, chatów czy przede wszystkim komunikatorów (Skype, Facebook Messenger, Snapchat, WhatsApp, Discord, Hangouts itp.);
 - nauczyciele nadali bardzo dużą rangę (miejsce drugie). Zgodnie z głosami nauczycieli komunikacja sieciowa uplasowała się na drugim miejscu (wartość ważona – 875). Szczególnie eksponowane, co do uplasowanej liczebności, dwa pierwsze poziomy istotności wybrała większość (71,6%) nauczycieli, uznając, że wykorzystywane przez dzieci i młodzież narzędzia komunikacji internetowej są dla nich bardzo ważne bądź najważniejsze w codziennym życiu. Zdaniem nauczycieli uczniowie bardzo często sto-

sują środki ICT do porozumiewania się – wymiany myśli oraz dzielenia się informacjami, wiedzą i doświadczeniami w wirtualnym świecie.

2. Związek korelacyjny pomiędzy opinią uczniów a spostrzeżeniami nauczycieli co do częstości korzystania przez dzieci i młodzież z instrumentów internetowej komunikacji jest bardzo wysoki ($r \cong 0,88$); korelacja jest dodatnia (pozytywna) i wyraża jednokierunkowe zmiany w obu analizowanych zmiennych; 78% zmienności przekonań uczniów na temat hierarchii ważności narzędzi internetowej komunikacji daje się przewidzieć na podstawie zmienności poglądów nauczycieli dotyczących tej sfery aktywności dzieci i młodzieży ($r^2 \cong 0,78$).
3. Spośród wielu analizowanych czynników różnicujących obliczenia wykazały istotne różnice statystyczne jedynie w trzech przypadkach – pomiędzy częstością korzystania przez dzieci i młodzież z narzędzi komunikacji sieciowej a: płcią uczniów; etapem uczenia się uczniów; etapem nauczania/pracy nauczycieli. Rozstrzygnięto, że:
 - dziewczęta (w porównaniu z chłopcami), w hierarchii istotności działań nadają większe wagi, bardziej doceniają i częściej stosują ICT w celu komunikowania się;
 - rozłożenie liczebności w funkcji typu placówki (etapu uczenia się uczniów: nauczania zintegrowanego, szkoły podstawowej, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalnej) pozwala wyróżnić tendencję wzrostową (wraz z poziomem edukacyjnym rośnie częstość działań) – im wyższy etap kształcenia, tym wyższe wagi nadają uczniowie stosowaniu ICT do komunikacji sieciowej;
 - rozłożenie liczebności w funkcji typu placówki (etapu nauczania) pozwala wyróżnić tendencję wzrostową (wraz z poziomem kształcenia rośnie przekonanie o większej częstości działań podejmowanych przez uczniów): im wyższy etap edukacyjny, na którym pracują nauczyciele, tym wyższe wagi nadawane przez nich komunikacji sieciowej stosowanej przez uczniów. W przyznawaniu najwyższych rang szczególnie wyróżniają się nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych, którzy (w porównaniu z nauczycielami pracującymi na niższych edukacyjnych etapach) uważają, że dla współczesnych uczniów komunikowanie się jest najważniejszą aktywnością. Są przekonani, że młode pokolenie bardzo ceni narzędzia sieciowej komunikacji, umożliwiające im posiadanie połączenia i utrzymywanie z kimś niczym nieograniczonego kontaktu.

Badania (ustalające związek korelacyjny) zwracają uwagę na znaczące podobieństwo między opinią uczniów a przekonaniem nauczycieli co do obszaru

zastosowania ICT w wypełnianiu potrzeb komunikowania się. Uwidoczniły podobne poglądy na ten temat (o czym świadczy stwierdzona korelacja dodatnia o bardzo wysokim stopniu) oraz ujawniły nie znaczące „odseparowanie” świata dzieci i młodzieży („My”) od świata nauczycieli („Oni”). Uwzględniając rozpoznanie empiryczne co do podobieństw w poglądach uczniów i nauczycieli oraz edukacyjne wskazania idei konstruktywizmu i wynikające z niej wnioski dla praktyki, można żywić nadzieję, że badani nauczyciele są „konstruktywistyczni” na miarę ery ICT.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson B., Tracey K. (2001), *Digital Living: The Impact (or Otherwise) of the Internet on Everyday Life*, „American Behavioral Scientist”, 45 (3).
- Babbie E. (2004), *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz i in., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baron-Polańczyk E. (2013), *The process of designing – computer-aided education: introduction*, w: E. Baron-Polańczyk (red.), *ICT in educational design. Processes, materials, resources*, vol. 4, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Baron-Polańczyk E. (2018), *My i Oni. Uczniowie wobec nowych trendów ICT*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Baron-Polańczyk E. (2019), *Reasons for using ICT by children and adolescents in their daily practice (research report)*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Bauman Z. (2011), *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa: Agora.
- Castells M. (2003), *Galaktyka Internetu. Refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*, przeł. T. Kornowski, Poznań: Rebis.
- Dijk J. van (2010), *Spoleczne aspekty nowych mediów. Analiza społeczeństwa sieci*, przeł. J. Konieczny, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dróżka W. (2010), *Trangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*, w: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk: GWP.
- Ferguson G.A., Takane Y. (2016), *Statistical analysis in psychology and education*, przeł. M. Zagrodzki, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fiske J. (2008), *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, przeł. A. Gierczak, Wrocław: Astrum.
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D. (2001), *Metody badawcze w naukach społecznych*, przeł. E. Hornowska, Poznań: Zysk i S-ka.
- Furmanek W. (2016), *Metodologiczne trudności badań z pogranicza edukacji, techniki i informatyki*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 4 (18), DOI: 10.15584/eti.2016.4.1.
- Gabriel R., Röhrs H.-P. (2017), *Social Media. Potenziale, Trends, Chancen und Risiken*, Berlin: Springer.

- Gogołek W. (2010), *Komunikacja sieciowa. Uwarunkowania, kategorie i paradoksy*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Góralski A. (1987), *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Greń J. (1982), *Statystyka matematyczna. Modele i zadania*, Warszawa: PWN.
- Guilford J.G. (1964), *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, przeł. J. Wojtyński, Warszawa: P.W.E.
- Henson K.T. (2015), *Curriculum planning. Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform*, USA: Waveland Press, Inc.
- Howard P.E., Rainie L., Jones S. (2001), *Days and Nights on the Internet: The impact of a Diffusing Technology*, „American Behavioral Scientist”, 45 (3).
- Juszczak S. (2004), *Statystyka dla pedagogów*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa: WSiP.
- Levinson P. (2010), *Nowe nowe media*, przeł. M. Zawadzka, Kraków: WAM.
- Lewicki C. (1998), *Zbiór zadań ze statystyki dla pedagogów*, Rzeszów: Fosze.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (2010), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowaczyk C. (1995), *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*, Jelenia Góra: „AVIS”.
- Pew Research Center. *Internet & Technology (2020), Teens, Social Media & Technology 2018*, <http://www.pewinternet.org/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/> (data dostępu: 13.03.2020).
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Polak M. (2020), *Co internet zrobił z relacjami, a co jeszcze robi?* Edunews.pl, <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/3239-co-internet> (data dostępu: 13.03.2020).
- Pyżalski J. (2019), *Dzieci i młodzież jako użytkownicy internetu – podstawowe informacje*, w: J. Pyżalski et al., *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, Poznań: UAM.
- Rasfeld M., Breidenbach S. (2015), *Budząca się szkoła*, tłum. E. Skowrońska, Słupsk: Dobra Literatura.
- Siemieniecki B. (2007), *Media w wymiarze społecznym i indywidualnym*, w: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szkudlarek T., Śliwerski B. (2009), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tanaś M. (2016), *Diagnoza funkcjonowania nastolatków w sieci – aspekty społeczne, edukacyjne i etyczne*, w: M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec Internetu*, Warszawa: NASK.

- Wieczorkowska-Nejtardt G. (2003), *Statystyka. Wprowadzenie do analizy danych sondażowych i eksperymentalnych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wrońska A., Lange R. (2017), *Nastolatek jako użytkownik Internetu – społeczny wzorzec konsumpcji*, w: M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec Internetu*, Warszawa: NASK.
- Zaczyński W.P. (1997), *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.

STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia fragment badań diagnostyczno-korelacyjnych o charakterze ilościowo-jakościowym, ustalających kompetencje informacyjne uczniów w zakresie wykorzystywania metod i narzędzi ICT w kontekście nowych trendów technologicznych i towarzyszącym im przemianom cywilizacyjnym. Rozważane zagadnienia dotyczą odpowiedzi na pytanie określające częstość korzystania przez dzieci i młodzież z ICT (hierarchię ważności działań) w obszarze komunikacji sieciowej. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego (ankietę i wywiad) oraz metody statystyczne. Zbadano 2510 uczniów i 1110 nauczycieli i ustalono, że: 1) według zagregowanej hierarchii ważności działań, komunikacji sieciowej uczniowie nadali największą wagę (miejsce pierwsze), a nauczyciele bardzo dużą wagę (miejsce drugie); 2) istnieje wyraźny związek (korelacja: bardzo wysoka, dodatnia, pozytywna: $r \cong 0,88$) pomiędzy opinią uczniów a spostrzeżeniami nauczycieli, co do częstości korzystania przez dzieci i młodzież z instrumentów ICT w celu komunikowania się; 3) obliczenia czynników różnicujących wykazały istotne różnice statystyczne jedynie w trzech przypadkach – pomiędzy częstością korzystania przez dzieci i młodzież z ICT w obszarze komunikacji sieciowej a: płcią uczniów; etapem uczenia się uczniów; etapem nauczania/pracy nauczycieli; 4) zauważalne jest znaczące podobieństwo między opinią uczniów a nauczycieli – nieznaczne „odseparowanie” świata dzieci i młodzieży („My”) od świata nauczycieli („Oni”).

SŁOWA KLUCZOWE: pedagogika medialna, badania diagnostyczno-korelacyjne, kompetencje informacyjne uczniów, wykorzystywanie metod i narzędzi ICT, komunikacja sieciowa

SUMMARY

The article presents a fragment of quantitative-qualitative diagnostic and correlation research, determining the students' information competences in the use of ICT methods and tools in the context of new technological trends and accompanying

civilization changes. The considered issues seek answers to the question determining the frequency of ICT use by children and youths (hierarchy of importance of activities) in the area of network communication. The diagnostic survey method (questionnaire and interview) and statistical methods were used. 2510 students and 1110 teachers were examined, and it was established that: 1) according to the aggregated hierarchy of importance of activities, students gave the highest importance to the network communication (first place) when teachers very high importance (second place); 2) there is a clear relationship (correlation: very high, positive – $r \cong 0,88$) between the students' opinion and teachers' perceptions about the frequency of use by children and young people of ICT instruments in order to communicate; 3) calculations of differentiating factors showed significant statistical differences only in three cases – between the frequency of ICT use by children and youths in the network communication and: gender of students; students' stage of learning and teachers' teaching/work stage; 4) there is a significant similarity between the opinions of students and teachers – slight "separation" of the world of children and youth ("Us") from the world of teachers ("Them").

KEYWORDS: media pedagogy, diagnostic and correlative research, students' information competences, using of ICT methods and tools, network communication

EUNIKA BARON-POLAŃCZYK – Uniwersytet Zielonogórski

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 27.03.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 15.04.2020; 21.05.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.06.2020

Internetowe fora dyskusyjne jako miejsce rozwiązywania realnych problemów przez polskich i rosyjskich studentów

Internet discussion forums as a place for solving real problems by Polish and Russian students

DOI 10.25951/4166

Wprowadzenie

We współczesnym świecie wiele aspektów życia społecznego przenoszonych jest do internetu. Dotyczy to także codziennego funkcjonowania studentów – typowych przedstawicieli cyfrowego społeczeństwa. Rozwój oraz popularność technologii informacyjno-komunikacyjnych zmieniły także sposób komunikacji społecznej tej grupy. Studenci korzystający w bardzo intensywny sposób z sieci tworzą w niej grupy dyskusyjne składające się z osób mających wspólne zainteresowania.

Teoretyczne podstawy badań własnych

Technologie informacyjne przenikają każdy aspekt współczesności. Dostępność mediów oraz ich rozległe zastosowanie mają znaczenie w historii rozwoju ludzkości. Współcześni studenci należą do cyberpokolenia, co oznacza, że są ludźmi zanurzonymi w przestrzeni wirtualnej (Tapscott 2010; Prensky 2001; Spitzer 2013).

Człowiek jest istotą społeczną. U podstaw ludzkich interakcji tkwi zawsze jakaś forma identyfikacji z innymi (Marody 2014). Konstytutywnym warunkiem istnienia i rozwoju człowieka jest przebywanie z ludźmi oraz nawiązywanie z nimi relacji. Istotne jest realizowanie potrzeby przynależności, która jest ulokowana w środkowej części piramidy Masłowa. Według teorii Abrahama Masłowa (1943) niezbędne do prawidłowego

funkcjonowania człowieka jest spełnienie potrzeb: fizjologicznych, bezpieczeństwa, przynależenia i miłości, godności i szacunku oraz samorealizacji.

Aby podjąć studia, młodzi ludzie często opuszczają dom rodzinny, przenoszą się do innego miasta i zaczynają samodzielne życie, bez bezpośredniego nadzoru rodziców. Jest ono bardzo odmienne od dotychczasowego, jednak nie pozbawione dotychczasowych potrzeb. Tomasz Kocowski (1982) zwrócił szczególną uwagę na potrzeby społeczne, takie jak potrzeba przynależności, łączności, organizacji, więzi emocjonalnej, konformizmu, uspołecznienia, społecznej użyteczności, gratyfikacji i akceptacji, współuczestnictwa, ochrony i autonomii jednostki.

Studenci będący typowymi przedstawicielami cyfrowego społeczeństwa wiele swoich działań i potrzeb przenoszą do wirtualnej rzeczywistości, ponieważ to właśnie sieć daje możliwość ich zaspokojenia. Zdaniem Urszuli Grześkowiak (2011, s. 359) „rozwój technologii internetowej umożliwił przeniesienie tych potrzeb na płaszczyznę świata wirtualnego, na portale społecznościowe, czyli serwisy społecznościowe”. Te z kolei umożliwiają jednostkom tworzenie własnego profilu wewnątrz określonego systemu, powiązanie go z listami innych użytkowników i przeglądanie list (Boyd, Ellison 2007).

W przestrzeni wirtualnej jednostka może komunikować się z osobami znanymi z bezpośredniego kontaktu lub poznanymi w sieci. Poza tym w internecie zawiązują się wspólnoty (społeczności) wirtualne, w których członków łączą m.in. zainteresowania, problemy, a także chęć nawiązania kontaktu. Wspólnoty wirtualne dają wsparcie, informacje, poczucie przynależności, społecznej tożsamości i umożliwiają kontakt z innymi ludźmi (Wellman 2001; Dawson 2006).

Ma to szczególne znaczenie w grupie studentów również z powodu internacjonalizacji. W wielu uczelniach (także w Polsce i Rosji) studia podejmują młodzi ludzie przyjeżdżający z innych krajów. Uczestnictwo w internetowych forach dyskusyjnych wzmacnia ich przynależność do społeczności studenckiej i poprawia komunikację językową (Mohamad, Shaharuddin 2014). Internetowe fora dyskusyjne są miejscem, w którym zainteresowani mogą poszukiwać informacji o sposobach rozwiązania problemu, mogą zadawać pytania w tej kwestii, pozyskiwać porady. Mogą też wyrażać opinie o tym, czy im się określone rozwiązanie podoba, czy nie (Morrow 2006).

Sam udział i aktywne korzystanie z możliwości jakie daje internetowe forum dyskusyjne zależy w dużej mierze od osobowości człowieka (Chen i Caropreso 2004). Nie wszyscy odczuwają potrzebę uczestniczenia w takich dyskusjach.

Metodologia badań

Przedmiotem przeprowadzonych badań były problemy, z jakimi zmagają się studenci w świecie realnym, przeniesione przez nich do świata wirtualnego. Główny cel pracy stanowiła eksploracja, opis i wyjaśnienie badanego zjawiska. Do celów badań należało także opisanie problemów, o jakich dyskutują studenci na forach internetowych. Aby wyjaśnić określony stan rzeczywistości, sformułowano problem badawczy, który przyjął postać pytania: *O jakich problemach świata realnego dyskutują studenci na forach internetowych?*

W badaniach jakościowych przeprowadzono analizę treści (Peräkylä 2009; de Wever, Schellens, Valcke, Van Keer 2006). Zastosowano matrycę kategorii do analizy tekstów. Stanowiła ona zbiór wypowiedzi użytkowników forów, które pogrupowano w kategorie podejmowanych problemów przez badaną młodzież.

W badaniach analizowano wpisy użytkowników dwóch forów studenckich. Pierwsze to *Forum studentów* (<http://www.pap.edu.pl/>) przeznaczone dla studentów polskich uczelni, drugie to *Moja uczelnia* (<https://www.myvuz.ru/>) zrzeszające studentów rosyjskich uczelni. Wspólną płaszczyzną obydwu forów jest to, że skierowane są one do wszystkich studentów w swoich krajach. Pierwsze jest ogólnopolskie, a drugie – ogólnorosyjskie. Zasadniczą różnicą natomiast jest liczba użytkowników, która w wypadku forum rosyjskiego znacznie przewyższa liczbę użytkowników forum polskiego, ale jest to efektem ogromnej różnicy w wielkości krajów, w których prowadzono badania. Liczba użytkowników *Forum studentów* w 29.09.2019 r. wynosiła 3969, a liczba postów – 10 921. W tym samym czasie dla forum *Moja uczelnia* wartości te wynosiły odpowiednio: 9525 użytkowników i 34 949 postów. Analizie poddano wątki, które wzbudzały największą dyskusję mierzoną liczbą postów. Ale nie tylko liczba postów świadczy o zainteresowaniu tematem. Niektóre wątki są śledzone przez internautów nie włączających się w dyskusję. Miarą popularności wątków jest także liczba ich wyświetleń przez biernych uczestników forum.

Wyniki badań

Zarówno polskie, jak i rosyjskie fora dyskusyjne umożliwiają umieszczanie postów w obrębie wątków możliwych do założenia w narzuconych przez administratora działach. W *Forum studentów* są to następujące działy: *Studia i studiovanie*, *Regionalne fora studenckie*, *Finanse studenta*, *Student i praca*, *Student po godzinach*. W *Mojej uczelni* administratorzy przewidzieli dział *Ogólny* z szeregiem

poddziałów oraz odrębne działy poświęcone wątkom związanym z uczelniami największych miast: Moskwy, Sankt Petersburga i Nowosybirsk. W badaniach wyłączono z analizy posty umieszczone w działach dotyczących poszczególnych miast i uczelni ze względu na specyfikę środowisk, których posty dotyczą. Nie poddawano analizie także postów dotyczących samej nauki ze względu na to, że często dotyczyły one konkretnej uczelni i konkretnego kierunku kształcenia i obejmowały wypowiedzi pojedynczych osób. Wylączono także z analizy wątki dotyczące próśb o pomoc w przeprowadzeniu badań ankietowych. Są one bardzo popularne na obydwu portalach. Skupiono się na postach umieszczonych w wątkach ogólnych, ponieważ te dotyczyły większej liczby osób. Na polskim forum były to wątki założone w działach: *Życie studenckie*, *Imprezy*, *Turystyka i wyprawy studenckie*, *Mieszkanie dla studenta* i *Luźne rozmowy*. Na rosyjskim forum przeanalizowano wątki założone w działach: *Rozmowy o życiu*, *Randki*, *przyjaźń*, *miłość*, *seks*, *Sport i taniec*. Obydwa fora mają wydzielony dział, w którym mogą komunikować się kandydaci na studentów, poszukujący informacji o uczelniach i kierunkach studiów, na których chcieliby kontynuować naukę po ukończeniu szkoły ogólnokształcącej. Na polskim forum jest to dział *Pytania przyszłego studenta*, gdzie założono 397 wątków i umieszczono 982 posty. Na forum rosyjskim jest to poddział *Rekrutacja* i wybór uczelni w dziale *Ogólne*, gdzie założono 251 wątków i umieszczono 1372 posty.

Punktem wyjścia analiz było określenie wątków, które charakteryzowały się największą liczbą postów. Liczba osób podejmujących dyskusje w wybranym wątku nie jest jedyną miarą popularności danego tematu. Drugim kryterium określającym zainteresowanie studentów danym problemem jest liczba wyświetleń. Niekiedy zdarza się bowiem tak, że krótka kilkupostowa dyskusja jest obserwowana przez znaczną liczbę osób. Najpopularniejsze wątki wraz z liczbą postów i wyświetleń na polskim i rosyjskim forum przedstawiono w tabelach 1 i 2.

Tabela 1. Najpopularniejsze wątki na polskim portalu *Forum studentów*

Tytuł wątku	Liczba postów	Liczba wyświetleń
Gdzie student może jechać na wakacje?	74	5 928
Co dobre na odchudzanie?	62	3 866
Rozrywka w wolnym czasie	46	2 665
Ile razy zdawaliście egzamin na prawo jazdy?	44	7 413
Prezent dla taty	37	2 891

Dowcipy	37	2 165
Pieniądze a imprezy	31	2 926
Gdzie najlepiej jechać w góry?	31	4 852
Zaparcia	25	1 549
Problem z zatokami	23	1 723
Gdzie w Polsce można spędzić wakacje?	20	2 065
Jak to jest z odchudzaniem u studentek?	19	1 734
Jaki prezent na walentynki?	17	1 188
Gdzie warto jechać nad morze?	17	2 384
Zakupy przez internet	16	913
Kosmetyki do cery trądzikowej	14	1 177
Jak wyglądają imprezy na studiach?	14	3 609
Niekonwencjonalne zarabianie pieniędzy	13	2 078
Wasze ulubione miejsca ze zdrowym jedzeniem	12	1 105
Najlepsze sposoby na ból gardła	11	1 210
Najlepsze dowcipy jakie znacie :)	11	9 451
Piękne paznokcie	10	963
Chwilówka online. Pierwsza za darmo	8	2 952
Ból brzucha	7	808
Najlepszy lek na alergię? Opinie.	4	22 997
Jaką niespodziankę urodzinową można zrobić facetowi?	4	900

Tabela 2. Najpopularniejsze wątki na rosyjskim portalu *Moja uczelnia*

Tytuł wątku	Liczba postów	Liczba wyświetleń
Anegdoty	79	86 736
Nowości	69	84 445
Filmy	57	51 152
Cztery strony miłości	44	52 987
Czy można żyć bez seksu???	41	50 479
Zakupy przez internet	37	27 366
Na czym oszczędzacie?	31	24 936
Czy normalne jest dawanie facetowi ubrań?	28	21 057
Miłość na studiach!!!!!!!	28	48 998
Jaki masz w domu telewizor?	25	23 461
Czy wypada dziewczynie robić pierwszy krok?	24	40 954

Dezodorant czy sztyft?	22	13 989
Zdrada	22	35 812
Czy warto walczyć?	22	32 407
Jak często jecie fast foody?	20	17 210
Czy pracujecie? I gdzie?	19	19 171
Jak się nie kłócić?	17	17 996
Czy udało wam się spełnić dziecięce marzenia?	16	17 594
Prezent dla dziewczyny	11	5 699
Kredyt na naukę	8	5 131
Kobiece spojrzenie na męską kosmetykę	7	6 388
Jak przeżyć epidemię grypy?	7	5 640
Jak rzucić palenie	5	2 994

Najpopularniejszym tematem, jaki poruszali polscy studenci, był temat związany z wypoczynkiem. Wątek *Gdzie student może jechać na wakacje?* wzbudził zainteresowanie internautów, którzy odpowiedzieli 74 postami. Nie był to jedyny wątek dotyczący tego problemu. Także bardziej sprecyzowane pytania *Gdzie w Polsce można spędzić wakacje?*, *Gdzie najlepiej jechać w góry?*, *Gdzie warto jechać nad morze?* dotyczyły organizacji wypoczynku. Łącznie te cztery wątki podjęto w 142 postach, które odwiedziło 15 229 osób. Analiza wskazuje, że polscy studenci spędzają czas wolny od nauki w sposób bardzo zróżnicowany. W swoich postach doradzają, podpowiadają, proponują konkretne rozwiązania z adresami stron internetowych, polecają sprawdzonych organizatorów i biura podróży, przekonują, że można wypocząć za nieduże pieniądze. Są i tacy, którzy przekonują, że nieważne, gdzie, ale ważne z kim spędza się wakacje.

daria.w: Każde miejsce jest dobre, jeśli ma się fajnych ludzi obok 😊 Ja zawsze stawiam na aktywny wypoczynek. W tym roku wybieram się na rejs z the boat trip. Zorganizowaliśmy się większą grupą i wybraliśmy Chorwację. Moi znajomi byli w tamtym roku, a w tym wciągnęli również mnie. Puczę się trochę żeglarstwa, ale przede wszystkim stawiam na dobrą zabawę, fajne imprezy i wspólne zabawy na wodzie 😊 Dzięki temu z pewnością nie przytyję jak po każdym wyjeździe, kiedy leżałam tylko plackiem na plaży 😊

Problematyka letniego i zimowego wypoczynku nie została podjęta przez studentów na portalu *Moja uczelnia*. W dyskusji na temat *Wypoczynek w Grecji* wypowiedziały się dwie osoby, dzieląc się swoimi doświadczeniami. Na 14 wątków założonych przez *vetalbon* z propozycjami wypoczynku w różnych atrak-

cyjnych miejscach na świecie (z odniesieniami do biur podróży organizującymi wycieczki) nikt nie odpowiedział, a poszczególne wątki obejrzało po około 500 internautów.

Najpopularniejszym wątkiem na rosyjskim portalu okazał się watek *Anegdoty* (79 postów i 86 736). Podobne wątki: *Dowcipy* i *Najlepsze dowcipy jakie znacie* :) na polskim portalu sprowokowały 48 odpowiedzi i zostały wyświetlone przez 11 616 osób. Widać więc, że internetowe fora dyskusyjne służą studentom nie tylko do poruszania poważnych tematów, lecz są także miejscem dzielenia się humorem.

W swych dyskusjach poruszają studenci także ważne życiowe problemy. Jednymi z takich, które pojawiły się na polskim i rosyjskim forum są te, które dotyczą zdrowia. Na polskim forum pojawiły się wątki: *Zaparcia* (25 postów, 1549 wyświetleń), *Problem z zatokami* (23, 1723), *Najlepsze sposoby na ból gardła* (11, 1210), *Ból brzucha* (7, 808), *Najlepszy lek na alergię? Opinie* (4, 22 997), na rosyjskim dyskusje wywołały problemy: *Jak przeżyć epidemię grypy?* (7, 5640) i *Jak rzucić palenie* (5, 2994). Problematyka dotycząca radzenia sobie z alergią wzbudziła zainteresowanie największej liczby osób, które wyświetliły posty. Tych osób było prawie 23 tysiące. Świadczy to o tym, że z problemem tym zmagają się wielu młodych ludzi. W dyskusjach dotyczących zdrowia studenci udzielają sobie porad na podstawie własnych doświadczeń, polecając sprawdzone, domowe sposoby lub ogólnie dostępne lekarstwa. Często zwracają uwagę, aby problemów ze zdrowiem nie bagatelizować.

fugazi: Lepiej nie bagatelizować tego bo zapalenie zatok może się ciągnąć tygodniami jeśli nie miesiącami! Czym prędzej do lekarza po jakies konkretne lekarstwa lub inhalacje ziołowe i zakładać czapkę na zime!

Zdrowia dotyczą także wątki związane z odpowiednim odżywianiem: *Waższe ulubione miejsca ze zdrowym jedzeniem* (12, 1105), *Jak często jecie fast foody?* (20, 17 210) oraz odchudzaniem: *Co dobre na odchudzanie?* (62, 3866), *Jak to jest z odchudzaniem u studentek?* (19, 1734). Analiza treści postów zawartych w tych wątkach świadczy o dużej świadomości studentów dotyczącej zdrowego odżywiania oraz niebezpieczeństw związanych z nieodpowiednim odżywianiem i nieumiejętnym pozbywaniem się masy ciała.

ekstraMilosz: Ja staram się przygotowywać sobie osobiście, jeśli wiem, że chcę zjeść coś zdrowego. Zazwyczaj, jeśli jestem już w knajpie i mam zjeść coś zdrowego to stawiam na chude mięso i sałatkę, bez sosów i majonezów.

Kcroma_19: Wcześniej ja także często się tym żywiłam, ale teraz koniec. Piękna figura cenniejsza niż szybkie jedzenie

Wiele miejsca w dyskusjach na forach internetowych zajmują problemy związane z materialną stroną życia studenckiego. Jednym z popularniejszych wątków w obrębie tej problematyki na polskim portalu stanowi odwieczne pytanie o miejsce zamieszkania dla studentów opuszczających swój dom rodzinny na czas nauki. Pytanie: *Co lepsze: akademik czy stacja?* doczekało się 20 postów i 2485 wyświetleń. Dyskusja na forum tego problemu nie jest w stanie rozstrzygnąć, ponieważ każda opcja ma swoje plusy i minusy:

Mateusz: Witam:) Ja obecnie mieszkam w stacji i powiem szczerze, że raczej bym się nie zamienił na akademik. Z tego co moi znajomi opowiadają, że często muszę się uczyć na klatce schodowej, bo tam jest ciszej niż w mieszkaniach no to dla mnie jest jakaś masakra: /

joannakaren: Moim zdaniem stacja. Tak de facto, jeśli znajdzie się współlokatorów to koszty są podobne, ewentualnie minimalnie wyższe a komfort mieszkania – no cóż, nieporównywalnie lepszy.

orkowa: Na stacji moim zdaniem większy luz, a jak trzeba się uczyć to się uczymy. No i przede wszystkim mniej ludzi do ogarnięcia, naprostowania, opierniczenia 😊

EWUS9898: Przerabiałam i akademik i stancje. Stacja = LIPA – przynajmniej w moim przypadku (BLOK). Wieczne pretensje sąsiadów o to „że łyżka upadła”. Odpuściłam po jednym semestrze. Akademik to co innego – CZUJESZ STUDIAK 😊
Większa integracja z otoczeniem, dostęp do potrzebnych materiałów „naukowych” itp.

W rozważaniach ekonomicznych aspektów studenckiego funkcjonowania internauci poruszają problem zaciągania kredytu na potrzeby związane ze studiowaniem. Tę kwestię Rosjanie poruszają w wątku *Kredyt na naukę* (8, 5131), a Polacy w wątku *Chwilówka online. Pierwsza za darmo* (8, 2952). Do możliwości pożyczania pieniędzy podchodzą bardzo ostrożnie, dostrzegając duże ryzyko związane z takim rozwiązaniem.

LanaS: Tak wziąć w zasadzie nie problem, jeśli jest z czego spłacać. Nie jest to fajne, ale nie da się tylko uczyć. Trzeba pracować, żeby płacić.

Zastanawiają się też, w jaki sposób „zaciskać pasa”. W wątku *Na czym oszczędzacie?* (31, 24 936) udzielają sobie porad dotyczących tego w jaki sposób postępować, aby środków materialnych wystarczyło na skromne studenckie życie. Polecają sobie miejsca, gdzie można dokonywać tańszych zakupów. Przyznają też często, że nie jest to łatwa część studenckiego życia i nie zawsze sobie z nią dobrze radzą.

Екатерина5835: Ile razy próbowałam oszczędzać – zawsze nie wychodziło. Jestem nieekonomiczna młoda damą))).

Савенок: u mnie także z oszczędzaniem nie bardzo ... ale jak się kończą pieniądze, oszczędzam na wszystkim.

Nie dziwi więc podejmowana na forach dyskusja o sposobach zarabiania pieniędzy. Świadczą o tym wątki: *Niekonwencjonalne zarabianie pieniędzy* (13, 2078) oraz *Czy pracujecie? I gdzie?* (19, 19171). Uczestnicy dyskusji dzielą się własnymi doświadczeniami związanymi z zarabianiem pieniędzy. Są wśród nich tacy, którzy opowiadają o tym, jak podjęli pracę w handlu jako sprzedawcy bądź konsultanci. Ale też i tacy, którzy polecają dorabianie z wykorzystaniem internetu. Dominuje przekonanie o potrzebie zdobywania środków w czasie studiowania.

trewl: A dokąd można zająć bez dorabiania. Rodzice pomagają, jak mogą, ale i samemu trzeba się zakręcić. Studiuję w Akademii Spraw Międzynarodowych, na prawie, więc zdobywam praktykę pracując u notariusza.

zax7: A ja uważam że warto dorbiac w necie. Jeśli chodzi o mniejsze kwoty, stowka czy dwie miesięcznie, to polecam autosurfy. Jeśli spędza się przy kompie kilkanaście godzin dziennie to czemu na tym przy okazji nie dorabiać. Nie wymaga to żadnego wysiłku – ot, odpala się w tle stronę z reklamami i normalnie zajmuje swoją pracą czy grą przy kompie, a punkty leca.

Rosyjscy studenci podejmują na swoim portalu poważne rozmowy dotyczące relacji między mężczyznami i kobietami. Takich tematów nie podejmowali studenci polscy. Zapewne takie zróżnicowanie wynika z tego, że administratorzy strony rosyjskiej utworzyli dział *Randki, przyjaźń, miłość, seks*, który nie ma odpowiednika na stronie polskiej. Bardzo popularne były tematy: *Czy można żyć bez seksu???* (41, 50 479), w obrębie którego toczyła się dyskusja zapoczątkowana pytaniem o ważności życia erotycznego w małżeństwie oraz *Miłość na studiach!!!!!!!!* (28, 48 998), gdzie główne rozważania skupiały się wokół tego, czy miłość na studiach pomaga czy przeszkadza w nauce. Interesujące przemyślenia zawarli w swoich postach uczestnicy rozmów na tematy: *Zdrada* (22, 35 812), *Czy warto walczyć* (22, 32407) i *Jak się nie kłócić?* (17, 17 996), dotyczące trudnych relacji i zaburzeń w tych relacjach między bliskimi sobie osobami. W ocenie zdrady opinie są rozbieżne, jedni ją potępiają bezwzględnie i uznają za definitywny koniec związku, inni uważają ją za efekt złych relacji pojawiających się wcześniej. Podobnie nie ma jednomyślności w sprawie sensu walki o uczucia drugiej osoby. Jedni uważają, że warto, inni, że lepiej skierować swą uwagę na inną osobę. Dyskutanci zgadzają się natomiast w jednym, że nie ma par, które się ze sobą nie kłócą. Uważają, że kłótnia jest stałym elementem, który pojawia się w związkach.

Samael: jeśli się nie klóćcie to znaczy, że jesteście idealni, w praktyce niemożliwe, albo nie jesteście sobą zainteresowani 😊 pracujcie nad relacjami.

Analiza treści podejmowanych wątków pokazuje, że studenci są mało kreatywni w wymyślaniu prezentów dla swoich bliskich. Intensywnie poszukują podpowiedzi w takich kwestiach jak: *Prezent dla taty* (37, 2891), *Jaki prezent na walentynki* (17, 1188), *Jaka niespodziankę urodzinową można zrobić facetowi?* (4, 900), *Prezent dla dziewczyny* (11, 5699), *Czy normalne jest dawanie facetowi ubrań?* (28, 21 057). Na forum szukają inspiracji, konsultują własne pomysły i upewniają się, czy coś, co chcieliby podarować drugiej osobie, będzie odpowiednie i nie zostanie przez osobę obdarowaną źle odebrane.

Podsumowanie

Studenci uczestniczący w dyskusjach na internetowych forach podejmują różnorodne tematy, związane z ekonomiczną stroną studiowania, zdrowiem, kontaktami międzyludzkimi, poradami na różne tematy. Zróżnicowanie w podejmowanych tematach pomiędzy polskimi i rosyjskimi studentami wynika po części z układu działów zaproponowanych przez moderatorów, jednak generalnie wątki dotyczą podobnych problemów. Po przeprowadzeniu analizy nasuwa się także wnioski, że internauci traktują dyskusje bardzo poważnie i wypowiadają się w sposób kulturalny. Pewnym zaskoczeniem jest fakt, że w trakcie analiz nie natrafiono na posty cechujące się agresją i wulgarnym słownictwem. Wszechobecny w przestrzeni mediów społecznościowych hejt, w badanych postach nie wystąpił. Internetowe dyskusje są dla ich uczestników sposobem wypełnienia potrzeb przynależności, łączności, współuczestnictwa, akceptacji, więzi emocjonalnej, które zostały osłabione po opuszczeniu przez nich domu rodzinnego. W pewnej mierze internetowe studenckie fora dyskusyjne te potrzeby wypełniają.

BIBLIOGRAFIA

- Boyd D.M., Ellison N.B. (2007), *Social network sites: Definition, history and scholarship*, „Journal of Computer – Mediated Communication”, 13, DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>.
- Chen S.J., Caropreso E.J. (2004), *Influence of personality on online discussion*, „Journal of Interactive Online Learning”, 3 (2).

- Dawson S. (2006), *Online forum discussion interactions as an indicator of student community*, „Australasian Journal of Educational Technology”, 22 (4), DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.1282>.
- Grześkowiak U. (2011), *Portale społecznościowe – wybrane aspekty*, „Zeszyty Naukowe. Studia Informatica / Uniwersytet Szczeciński”, 28.
- Kocowski T. (1982), *Potrzeby człowieka: koncepcja systemowa*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Marody M. (2014), *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Maslow A.H. (1943), *A theory of human motivation*, „Psychological Review”, 50 (4).
- Mohamad M., Shaharuddin S. (2014), *Online Forum Discussion to Promote Sense of Learning Community among the Group Members*, „International Education Studies”, 7 (13), DOI:10.5539/ies.v7n13p61.
- Morrow P.R. (2006), *Telling about problems and giving advice in an Internet discussion forum: some discourse features*, „Discourse Studies”, 8 (4), DOI: <https://doi.org/10.1177/1461445606061876>.
- Peräkylä A. (2009), *Analiza rozmów i tekstów*, w: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, Warszawa: PWN.
- Prensky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, Part 1, „On the Horizon”, 9 (5), DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.
- Spitzer M. (2013), *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Tapscott D. (2010), *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Wellman B. (2001), *Physical Place and Cyber Place: The Rise of Personalized Networking*, „International Journal of Urban and Regional Research”, 25 (2), DOI: 10.1111/1468-2427.00309.
- Wever B. de, Schellens T., Valcke M., Van Keer H. (2006), *Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review*, „Computers & Education”, 46 (1), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.005>.

STRESZCZENIE

We współczesnym świecie wiele aspektów życia społecznego przenoszonych jest do internetu. Dotyczy to także codziennego funkcjonowania studentów – typowych przedstawicieli cyfrowego społeczeństwa. W przeprowadzonych badaniach starano się określić, z jakimi problemami zmagają się studenci w świecie realnym oraz których rozwiązań poszukują w świecie wirtualnym. Cel pracy stanowiły: eksploracja, opis i wyjaśnienie badanego zjawiska, czyli problemów, o jakich dyskutują polscy i rosyjscy studenci na forach internetowych. W poszukiwaniu wyjaśnienia określonego stanu rzeczywistości

sformułowano problem badawczy, który przyjął postać pytania: *O jakich problemach świata realnego dyskutują polscy i rosyjscy studenci na forach internetowych?* Metodą umożliwiającą znalezienie odpowiedzi była analiza treści zawartych na studenckich forach dyskusyjnych. Analiza tekstów pozwoliła zająrzeć w odczucia młodych ludzi, które wyrazili za pomocą języka sieci. Taki przegląd wypowiedzi pozwolił wysunąć wnioski o tym, jaki jest współczesny polski i rosyjski student i jakie problemy dnia codziennego próbuje rozwiązywać poprzez kontakt z siecią. Badania pokazały podobieństwa i różnice w podejściu Polaków i Rosjan do poruszanych przez nich problemów.

SŁOWA KLUCZOWE: internet, studenci, internetowe fora dyskusyjne, cyfrowe społeczeństwo

SUMMARY

In the modern world, many aspects of social life are being transferred to the Internet. This also applies to the daily functioning of students, seen as typical representatives of the digital society. In the conducted research, attempts were made to determine what problems students struggle with in the real world, and what solutions they look for in the virtual world. The purpose of this work was to explore, describe and explain the studied phenomenon, i.e. problems discussed by Polish and Russian students on online forums. In the process of looking for a specified state of reality, a research problem was formulated. It took the form of the question: What problems of the real world are discussed by Polish and Russian students on online forums? A method to find the answer to this question was to analyse the content of student discussion forums. Texts analysis allowed to look into young people's feelings, expressed by the language of the network. Such a review of statements made it possible to draw conclusions about the characteristics of contemporary Polish and Russian students and everyday problems they try to solve by means of contact with the network. The research has shown similarities and differences in the approach of Poles and Russians to the problems they discuss.

KEYWORDS: Internet, students, online discussion forums, digital society

ELENA ASMAKOVETS – Omski Państwowy Uniwersytet (Rosja)

SŁAWOMIR KOZIEJ – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach,
Omski Państwowy Uniwersytet (Rosja)

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 7.10.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 31.10.2019; 29.11.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.06.2020

Kompetencje informacyjne uczniów klas IV–VIII oraz ich rodziców – spostrzeżenia po realizacji badania pilotażowego

Information competence of class IV–VIII students and their parents – observations after pilot study

DOI 10.25951/4167

Wprowadzenie

Społeczeństwo informacyjne, z punktu widzenia społecznego podziału pracy, jest to taka zbiorowość, w której przy przetwarzaniu informacji zatrudnione jest 50% plus jedna osoba (lub więcej) spośród czynnych zawodowo. Informacja w społeczeństwie informacyjnym stanowi szczególnie dobro – stała się wręcz towarem, często ważniejszym od dóbr materialnych. Drogą do zdobywania wiedzy i władzy są kompetencje informacyjne, czyli umiejętności: poszukiwania i pozyskiwania informacji, oceny informacji oraz zastosowania informacji. Kompetencje informacyjne stanowią obecnie czwartą podstawową umiejętność, obok czytania, pisania i liczenia.

Przedmiotem badań dotyczących nabywania kompetencji informatycznych i informacyjnych są zazwyczaj ludzie młodzi – literatura przedmiotu zwraca uwagę na potrzebę odpowiedniego edukowania uczniów czy studentów (Livingstone 2003, 2009; Kozielska 2011; Siuda, Stunża 2012; Siuda i in. 2013). Kwestią wciąż mało zbadaną pozostaje rola rodzica w nabywaniu kompetencji informacyjnych przez dzieci – rola, która stała się wyjątkowo ważna w okresie pandemii COVID-19 skutkującej wprowadzeniem edukacji domowej. Okres, w którym przeprowadzono badanie pilotażowe (maj 2020 r.), był szczególnie istotny dla wiarygodności wyników. Pozwolił na pozyskanie od respondentów, którymi byli rodzice, aktualnych i wiarygodnych informacji dotyczących oceny kompetencji informacyjnych, w okresie zintensyfikowanego wykorzystania

internetu do celów informacyjnych podczas wzmożonej pracy także na płaszczyźnie rodzic – dziecko.

W badaniu uwzględniono zarówno ocenę kompetencji informacyjnych dziecka, jak i ocenę własnych kompetencji informacyjnych dokonaną przez rodzica. Pozyskanie informacji o zaangażowaniu czasowym, ocenie kompetencji informacyjnych rodzica/dziecka oraz będące konsekwencją badania pilotażowego poszerzenie ankiety o korzystanie z możliwości uczenia się przez całe życie oraz style sensorycznego uczenia się (zarówno dla dziecka, jak i rodzica), stanowi próbę wypełnienia luki badawczej dotyczącej kompetencji informacyjnych zarówno uczniów klas IV–VIII, jak i ich rodziców.

Realizacja badania pilotażowego

Badanie pilotażowe „Kompetencje informacyjne uczniów klas IV–VIII oraz ich rodziców” przeprowadzone zostało w maju 2020. Dystrybucja informacji o badaniu możliwa była dzięki uprzejmości UDJK¹, który 14 maja 2020 r. o godzinie 19.00 zamieścił na swoim fanpage’u na facebooku² informację o badaniu wraz z linkiem do ankiety. Dodatkowo w badaniu zastosowano metodę kuli śnieżnej, polegającą na rekrutowaniu uczestników przez innych uczestników, stąd też uczestnictwo w badaniu respondentów spoza województwa świętokrzyskiego.

Badanie pilotażowe zrealizowano na podstawie przygotowanej ankiety. Ankietę (formularz Google) udostępniono na okres siedmiu dni: od 14 do 20 maja 2020 r. Pytania ankietowe poprzedził krótki wstęp o następującej treści:

¹ Uniwersytet Dziecięcy Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach realizuje program, którego beneficjentami są mieszkańcy województwa świętokrzyskiego: „Razem odkrywamy świat na UDUJK w Kielcach”. Program ten obejmuje koncepcję merytoryczną i sposoby realizacji (działania dydaktyczne) kursu popularyzującego wiedzę dla dzieci z klas I–VIII szkoły podstawowej oraz ich rodziców/opiekunów w ramach Uniwersytetu Dziecięcego Jana Kochanowskiego w Kielcach i we współpracy z jednostką samorządu terytorialnego, czyli Regionalnym Centrum Naukowo-Technologicznym w Podzamczu Chęcińskim (Źródło: UJK, <https://dzieciocy.ujk.edu.pl/o-nas/>; data dostępu: 14.05.2020).

² Post dostępny na: <https://www.facebook.com/dzieciocy.ujk/posts/1442803399214784> (data dostępu: 14.05.2020).

Drodzy Rodzice Uczniów Klas IV–VIII,
zwracamy się z prośbą o udzielenie odpowiedzi na pytania dotyczące kompetencji informacyjnych, obejmujących:

- poszukiwanie i pozyskiwanie informacji (umiejętność identyfikacji i oceny źródeł informacji),
- ocenę informacji (krytyczną ocenę znalezionych informacji, w tym ich przydatności),
- zastosowanie informacji (dalsze komunikowanie oraz etyczne i zgodne z prawem wykorzystanie pozyskanych informacji np. w prezentacjach).

Wypełnienie ankiety (5 pytań + metryczka Respondenta) zajmuje około 5 minut.

Planujemy pozyskać do badania maksymalną liczbę respondentów. Chcielibyśmy wykorzystać efekt „kuli śnieżnej”, stąd prośba zarówno o udzielenie odpowiedzi, jak i udostępnienie/przesłanie informacji o badaniu do wszystkich, którzy mogliby być zainteresowani. Ankieta będzie dostępna będzie przez 7 dni (do dnia 20 maja 2020), wyniki zostaną upowszechnione w pierwszej połowie czerwca. Badanie realizowane jest przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Dziękujemy!

Ankieta obejmowała pięć głównych pytań, „metryczkę” respondenta oraz trzy pytania dodatkowe.

Pytania główne to:

1. Czy w czasie pandemii koronawirusa i „edukacji domowej” odnotowali Państwo wydłużenie ilości czasu spędzanego z dziećmi na korzystanie z Internetu w celach informacyjnych? – *jednokrotny wybór: tak/nie;*
2. Obecny przeciętny czas poświęcany przez każde z DZIECI na korzystanie z internetu w celach informacyjnych – *siatka jednokrotnego wyboru: liczba godzin tygodniowo: do 3, od 4 do 6, od 7 do 10, od 11 do 14, od 15 do 19, 20 i więcej z możliwością wyboru: uczeń klasy IV, uczeń klasy V, uczeń klasy VI, uczeń klasy VII, uczeń klasy VIII;*
3. Obecny przeciętny czas poświęcany przez RODZICA na pomoc dzieciom w korzystaniu z internetu w celach informacyjnych (prosimy o wskazanie liczby godzin poświęcanych każdemu z dzieci) – *siatka jednokrotnego wyboru: liczba godzin tygodniowo: do 3, od 4 do 6, od 7 do 10, od 11 do 14, od 15 do 19, 20 i więcej z możliwością wyboru: klasa IV, klasa V, klasa VI, klasa VII, klasa VIII;*
4. Jak oceniacie Państwo w skali od 1 do 5 (gdzie 1 to bardzo źle, a 5 to bardzo dobrze) swoje umiejętności dotyczące:

- poszukiwania i pozyskiwania informacji
 - oceny informacji
 - zastosowania informacji
 - *siatka jednokrotnego wyboru, skala pięciopunktowa (1 – bardzo dobrze, 5 – bardzo źle)*
5. Jak oceniacie Państwo w skali od 1 do 5 (gdzie 1 to bardzo źle, a 5 to bardzo dobrze) umiejętności DZIECI dotyczące:
- poszukiwania i pozyskiwania informacji
 - oceny informacji
 - zastosowania informacji?
 - *siatka jednokrotnego wyboru, skala pięciopunktowa (1 – bardzo dobrze, 5 – bardzo źle), ze wskazaniem poszczególnych umiejętności dla każdego dziecka (możliwość wyboru: klasa IV, klasa V, klasa VI, klasa VII, klasa VIII).*

„Metryczka” respondenta obejmowała: następujące dane respondenta:

- płeć (kobieta/mężczyzna) – *jednokrotny wybór,*
- osoba pracująca zawodowo (tak/nie) – *jednokrotny wybór,*
- wykształcenie (wyższe/średnie/inne) – *jednokrotny wybór,*
- wiek (do 35 lat; od 36 do 45; od 46 do 55; powyżej 55) – *jednokrotny wybór,*
- miejsce zamieszkania (miasto powyżej 150 tysięcy mieszkańców; miasto od 50 do 150 tysięcy mieszkańców, miasto do 50 tysięcy mieszkańców; wieś) – *jednokrotny wybór,*
- województwo (świętokrzyskie; dolnośląskie; kujawsko-pomorskie; lubelskie; lubuskie; łódzkie; małopolskie; mazowieckie; opolskie; podkarpackie; podlaskie; pomorskie; śląskie; warmińsko-mazurskie; wielkopolskie; zachodniopomorskie) – *jednokrotny wybór.*

Pytania dodatkowe to:

- Czy byliby Państwo zainteresowani udziałem w warsztatach zwiększających kompetencje informacyjne? (tak/nie) – *jednokrotny wybór,*
- Czy byliby Państwo zainteresowani udziałem Państwa dzieci w warsztatach zwiększających kompetencje informacyjne? (tak/nie) – *jednokrotny wybór,*
- Jeśli jesteście Państwo zainteresowani otrzymaniem raportu z badań, prosimy o podanie adresu e-mail – *pole tekstowe na wpisanie adresu e-mail.*

Zastosowano wymóg odpowiedzi na każde z powyższych pytań, za wyjątkiem pytania ostatniego (podanie adresu e-mail na potrzeby wysyłki raportu z badań).

Wpływ badania pilotażowego na badanie główne

Celem badania pilotażowego było uzyskanie informacji, które elementy należy udoskonalić. Wyniki badania pilotażowego miały służyć nie weryfikacji hipotez, lecz dostarczeniu informacji na temat zasadności konstrukcji planu badawczego. Badanie miało również na celu pozyskanie informacji: czy badane osoby rozumieją we właściwy sposób wszystkie zadawane pytania, czy instrukcje są wystarczająco jasne, a nade wszystko – czy nie brakuje zapisów w katalogu pytań i odpowiedzi.

Co istotne, ze względu jeden z respondentów przekazał swoje uwagi organizatorce badania za pośrednictwem wiadomości SMS³. Uwaga była niezwykle cenna, wskazała na konieczność precyzyjnego podkreślenia i dodatkowego wyjaśnienia zakresu badania: kompetencji informacyjnych, nie informatycznych.

Ogółem w ciągu siedmiu dni w badaniu wzięło udział 75 respondentów – większość z województwa świętokrzyskiego (83%). Prośba o upowszechnienie informacji o badaniu (zastosowanie metody kuli śnieżnej) zaowocowała również udziałem pojedynczych przypadków respondentów z województwa małopolskiego, mazowieckiego, podkarpackiego, pomorskiego, śląskiego oraz wielkopolskiego.

Przeważającą większość respondentów stanowiły osoby czynne zawodowo (91%), kobiety (92%), posiadające wyższe wykształcenie (89%), głównie w wieku 36–45 lat (64%). W przypadku miejsca zamieszkania najczęściej wskazań dotyczyło miasta o liczbie mieszkańców powyżej 150 tysięcy (43%), na drugim miejscu była wieś (29%). Odpowiedzi w przypadku „metryczki” pojawiły się dla każdej pozycji w zaproponowanym zakresie.

Naturalne było wskazanie dotyczące potwierdzenia ilości czasu spędzanego z dziećmi na korzystaniu z internetu w celach informacyjnych podczas „edukacji domowej” w czasie pandemii koronawirusa (aż 88% potwierdzeń). Stwierdzić można różnice w czasie poświęcanym na korzystanie z internetu w celach informacyjnych przez dzieci w zależności od klasy (głównie 4–6 godzin tygodniowo), co również wskazuje na słuszność przyjętego podziału na klasy. W przypadku przeciętnego czasu poświęcanego przez rodzica na pomoc

³ Treść wiadomości: „(...) w ogóle nie pracujemy z dziećmi przy e-lekcjach, w moim przypadku nie ma takiej potrzeby. Druga kwestia to znamienna prefiguratywność – uczyć się od mojego dziecka i ono przygotowuje moje stanowisko do e-learningu, ma zdecydowanie większe kompetencje informatyczne”.

dzieciom w korzystaniu z internetu w celach informacyjnych, najczęściej wskazywana odpowiedź to „do 3 godzin tygodniowo” – stąd warto „rozbić” pozycję na godzinowe jednostki, uwzględniając również odpowiedź: „0 – w ogóle nie poświęcam czasu na pomoc dzieciom w korzystaniu z internetu w celach informacyjnych”).

Ocena własnych kompetencji informacyjnych respondentów (rodzice) zróżnicowana była w zależności od rodzaju:

- umiejętność poszukiwania i pozyskiwania informacji została najlepiej oceniona (aż 35 wskazań na „bardzo dobrze”, tylko dwa na „bardzo źle”),
- oceny informacji (27 wskazań na „bardzo dobrze”, trzy na „bardzo źle”),
- umiejętność poszukiwania i pozyskiwania informacji została najlepiej oceniona (33 wskazań na „bardzo dobrze”, tylko dwa na „bardzo źle”).

W przypadku oceny kompetencji informacyjnych dzieci wskazania rodziców były zdecydowanie gorsze – przewaga odpowiedzi 2 oraz 3 w 5-stopniowej skali (gdzie 1 to bardzo źle, a 5 bardzo dobrze), co pokrywa się odpowiedziami dotyczącymi uczestnictwa w warsztatach zwiększających kompetencje informacyjne: udziałem własnym zainteresowana była 1/3 respondentów (rodzice), a zainteresowanie udziałem dzieci w takich warsztatach wyraziło aż 64% rodziców. Co ciekawe, blisko 30% respondentów wyraziło zainteresowanie także uzyskaniem informacji dotyczących wyników ankiety (podało swój adres e-mail w celu przesłania raportu z badań).

Istniejące rozbieżności w ocenie umiejętności własnych przez rodziców, powiązane ze zróżnicowaną (gorszą) oceną umiejętności dzieci, potwierdziły zasadność dalszych badań nad kierunkiem przekazu wartości oraz wiedzy technicznej. Faktem jest, że umiejętności informatyczne posiadane przez młodych ludzi często przewyższają umiejętności ludzi starszych (i w tym przypadku zdecydowanie można mówić o kulturze prefiguratywnej), to jednak osoby starsze, ze względu na doświadczenie życiowe mają większe kompetencje informacyjne (Siuda, 2015).

Obszary zidentyfikowane po przeprowadzonym nadaniu pilotażowym jako „do poprawy” objęły:

- konieczność dogłębnego wytłumaczenia różnicy między kompetencjami informacyjnymi a kompetencjami informatycznymi,
- możliwość skorzystania z modelu Wielkiej6 (Big6) oraz identyfikacji sensorycznych sposobów uczenia się.

Kompetencje informacyjne a kompetencje informatyczne

Kompetencje informacyjne łączą się z innymi rodzajami kompetencji, ale nie powinny być z nimi utożsamiane. Katalogi kompetencji, zazwyczaj tworzone na potrzeby projektów z edukacji medialnej, są spisem tego, co młodzi powinni wiedzieć, jakie umiejętności posiadać i czego być świadomi, jeśli chcą być internetowo kompetentni (Rozkosz i in. 2014). Przykładowy zestaw kompetencji zaproponowany został w Polsce na potrzeby projektów z cyklu *Dzieci Sieci* (Siuda i in., 2013; Siuda, Stunża 2012) i objął trzy typy zachowań wraz z przypisanymi standardami (tabela 1).

Tabela 1. Kompetencje – zachowania i standardy

Zachowania	Standardy
I. Zachowania informacyjne	1. Sprawne i skuteczne docieranie do informacji
	2. Krytyczna ocena informacji
II. Zachowania produkcyjne	3. Tworzenie, przetwarzanie i prezentowanie treści
	4. Prawne aspekty produkowania i dystrybucji treści
III. Życie w internecie	5. Empatia i wizerunek
	6. Bezpieczeństwo i prywatność
	7. Partycypacja w społecznościach internetowych

Źródło: Siuda i in. 2013; Siuda, Stunża 2012.

Powyższe standardy można podzielić na dwa rodzaje. Pierwszy to przyporządkowane głównie do „zachowań produkcyjnych” oraz „życia w internecie” umiejętności informatyczne związane z tzw. twardą obsługą komputera, oprogramowania oraz konkretnych narzędzi sieciowych. Z kolei będące przedmiotem badania pilotażowego i głównego kompetencje informacyjne, które można określić mianem kompetencji miękkich, wpisują się w:

Standard 1. Sprawne i skuteczne docieranie do informacji;

Standard 2. Krytyczną ocenę informacji.

W związku ze stwierdzonym myleniem kompetencji informacyjnych z informatycznymi zasadne jest zaprezentowanie różnic w liście przewodnim do respondentów (wstęp do badania, w formie zestawienia – przykładowa tabela 2).

Tabela 2. Kompetencje informatyczne a kompetencje informacyjne

KOMPETENCJE INFORMATYCZNE – kompetentna osoba powinna potrafić:
<ul style="list-style-type: none"> • zrobić zdjęcie/nakręcić film smartfonem i zamieszczać materiały graficzne w internecie, • przygotować grafikę (np. do mema internetowego), • wykorzystywać programy do obróbki zdjęć, grafik, filmów wideo, dźwięku, • blokować przed obcymi osobami treści udostępniane na swój temat na portalach typu Facebook (stosowanie ustawień prywatności), • używać silnych haseł czy nicków (bez wskazówek odnośnie do tożsamości), • postępować w przypadku aktu cyberprzemocy „zablokuj, skopiuj, poinformuj osobę dorosłą”, • zdobywać znajomych w społecznościach wirtualnych – komunikować się z nimi zgodnie z przyjętymi w danej grupie zasadami.
KOMPETENCJE INFORMACYJNE
<p>SPRAWNE I SKUTECZNE DOCIERANIE DO INFORMACJI – kompetentna osoba powinna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • umieć wyliczyć różne źródła informacji i z nich korzystać (a także porównać wyszukaną treść z materiałami drukowanymi), • wiedzieć, że w różnych źródłach internetowych znajdują się różne ujęcia tego samego problemu, • wiedzieć, że rezultaty wyszukiwania za pomocą wybranej wyszukiwarki będą uzależnione od algorytmu, jakiego używa dostawca narzędzia (korzystanie z kilku wyszukiwarek), • wiedzieć, że rezultaty wyszukiwania w określonym serwisie mogą być zależne od danych, jakie się zamieszcza w swoim profilu w tym serwisie, • umieć wykorzystywać powiązania pomiędzy źródłami (np. pomiędzy artykułami w Wikipedii; przechodzenie od grafiki w Google Grafika do strony internetowej), • umieć udoskonalać wykorzystywane techniki wyszukiwawcze (np. stosować filtr w wyszukiwarce Google; porównywać użyteczności oferowane przez różne wyszukiwarki).
<p>KRYTYCZNA OCENA INFORMACJI – kompetentna osoba powinna potrafić:</p> <ul style="list-style-type: none"> • odnajdywać, wybierać i oceniać informacje pod kątem aktualności, dokładności, ważności, wiarygodności źródła (domena, instytucja sprawcza, autorytet nauczyciela, wszechstronność), • zwracać uwagę na renomę portalu (profesjonalne agencje prasowe, strony instytucji naukowych lub rządowych, wydawcy prasy opiniotwórczej szczegółowo sprawdzają zamieszczane na swoich łamach informacje), • odnajdywać wiadomości o autorze danej informacji, a także źródła, z których autor korzystał, oraz oceniać jego intencje (np. sprawdzać, czy tekst podpisany jest przez autora imieniem i nazwiskiem, a nie pseudonimem; sprawdzać, czy autor podaje kontakt do siebie; czy wskazuje miejsce pracy i afiliację; wyszukiwać opinie o autorze; przejrzeć jego wcześniej publikowane materiały; określać, na czyje teksty, badania, artykuły się on powołuje i czy te materiały są rzetelne),

- znajdować informację alternatywną (przedstawiającą inny punkt widzenia) do tej, którą się odnalazło,
- rozróżniać, które partie tekstu na stronie internetowej są faktami, a które opiniami (np. w prognozie pogody wskazywać, że faktami są dane meteorologiczne, a opiniami wypowiedzi autora o wpływie deszczu na nasze samopoczucie),
- wskazywać, co jest (w danym serwisie, na danym blogu, forum itd.) reklamą, a co nią nie jest (np. wskazywać, które treści są reklamą, nawet jeśli nie są oznaczone jako reklamy),
- weryfikować materiały wizualne (zdjęcie, które wygląda realnie, może być fotomontażem; można wykorzystać wyszukiwarkę obrazów, żeby sprawdzić, czy w sieci dostępne są podobne materiały),
- korzystać z wiedzy autorytetów (np. znaleźć na stronie uczelni lub instytucji naukowej specjalistę w danej dziedzinie i napisać e-mail z prośbą o radę lub opinię).

Źródło: Siuda 2015.

Zastosowanie modelu Wielkiej6 (Big6) oraz identyfikacja sensorycznych sposobów uczenia się

Modele kompetencji informacyjnych pomocne są w konstruowaniu programów edukacji informacyjnej i wdrażaniu ich w życie. Jeden z najpopularniejszych na świecie modeli kompetencji informacyjnych stanowi propozycja Mike'a Eisenberga, czyli Wielka6 (ang. *Big6*), obejmująca sześć następujących etapów: zdefiniowanie zadania, strategie wyszukiwania informacji, lokalizację i dostęp, korzystanie z informacji, syntezę i ewaluację (tabela 3).

Tabela 3. Etapy Modelu Wielkiej6 (Big6)

Etap	Działanie
I. Zdefiniowanie zadania	Zdefiniuj problem.
	Zidentyfikuj potrzeby informacyjne.
II. Strategie wyszukiwania informacji	Ustal, jakie są wszystkie możliwe źródła informacji.
	Wybierz najlepsze źródło informacji.
III. Lokalizacja i dostęp	Zlokalizuj źródła informacji.
	Znajdź informację w źródle.
IV. Korzystanie z informacji	Zapoznaj się z informacją (np. czytaj, słuchaj, oglądaj, dotykaj).
	Wyodrębnij informacje odpowiadające twoim potrzebom.

V. Synteza	Porządkuj informacje pozyskane z wielu źródeł.
	Przedstaw rezultaty.
VI. Ewaluacja	Oceń wyniki (efektywność).
	Oceń proces (wydajność).

Źródło: Eisenberg 2012.

Zauważyć należy, że model Wielkiej6 zgodny jest z założeniami konstruktywistycznej koncepcji uczenia się, zgodnie z którą indywidualna i społeczna natura uczenia się ma cztery charakterystyczne wymiary: sprawstwo, kontrolę, refleksję i kulturę (Bruner 1996, s. 87). Podkreślić należy, że warunki wspomagające uczenie się mogą, a nawet powinny być realizowane przy zastosowaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych, szczególnie w przypadku etapu IV. Korzystanie z informacji – Zapoznaj się z informacją (np. czytaj, słuchaj, oglądaj, dotykaj).

Kanały percepcyjne (np. wzrokowy, słuchowy, kinestetyczny) u każdego wykształcone są w różnym stopniu, a ich rozwój nie jest równomierny. Przyczyną odmiennego uczenia się różnych osób są różnice w strukturach mózgu wynikające z dziedziczności oraz warunków środowiskowych (Vester 2006, s. 162). Badania stylów uczenia się wykazały występowanie znacznych różnic w osiągniętych efektach (Kozielska 2011). Uważa się również, że style uczenia się mogą się zmieniać, czego przykładem może być badanie dynamiki zachowań strategicznych w uczeniu się tekstów podręcznikowych (Czerniawska 1999) – przykładowo człowiek w wieku szkolnym przystosowuje się do wzrokowego uczenia się (Dunn, Griggs 2000, s. 16). Uczenie się przez całe życie sprzyja rozwojowi kompetencji: w efekcie możliwe staje się stosowanie kilku strategii podczas uczenia się określonych treści oraz świadomy dobór strategii do studiowanych treści, zadań i własnych cech (Czerniawska, Ledzińska 1994, s. 166). W początkowym okresie uczenie się z wykorzystaniem kilku strategii może być trudne dla osób funkcjonujących jednokanałowo. Przeprowadzone eksperymentalne i sondażowe badania preferencji sensorycznych studentów wskazały jednak na możliwość tworzenia warunków dydaktycznych respektujących indywidualne preferencje sensoryczne studentów w procesie ich kształcenia – dzięki technologiom informacyjnym, ze względu na ich polisensoryczny charakter oraz możliwość wykorzystania różnych metod i form przekazu, jak również dostosowanie tempa przyswajania informacji do indywidualnych potrzeb i możliwości (Kozielska 2011, s. 173–184, Kozielska, Seibold 2011, s. 73–82).

Planuje się dostosowanie treści pytania zastosowanego w badaniu preferencji sensorycznych studentów w ich uczeniu się (Kozielska 2011; Kozielska, Seibold 2011).

Proszę ponumerować wymienione sposoby uczenia się, poczynszyszy od najefektywniejszych dla Pana(i) (odpowiednie numery wpisać w kwadraty):

- Uczę się przez patrzenie:* muszę widzieć nauczyciela, preferuję bezpośrednio obserwację zjawiska lub zdarzenia albo ich demonstrację, wizualizację treści, jak: prezentacje wizualne, tekst, ilustracje, wykresy, schematy itp.; usłyszane informacje mają dla mnie znaczenie po ich zilustrowaniu, uporządkowaniu, na podstawie myśli konstruuje obrazy;
- Uczę się przez słuchanie:* słucham dokładnie, co nauczyciel mówi, zwracam uwagę na rozróżnienie tonu głosu, szybkość mówienia i inne cechy wypowiedzi, napisane informacje mają dla mnie znaczenie po ich usłyszeniu, uczę się, słuchając wykładów, dyskutując, głośno czytając lub przekazując innym swoją wiedzę;
- Uczę się przez dotyk, ruch i działanie:* odczuwam potrzebę swojej aktywności, najefektywniej uczę się przez badanie otoczenia fizycznego, np. dotknięcie, manipulowanie, konstruowanie, eksperymentowanie.

Kompetencje informacyjne są zestawem umiejętności, które można wytrenować, a technologie informacyjno-komunikacyjne umożliwiają zaangażowanie wielu kanałów odbioru treści, co umożliwia odwołanie się do indywidualnych preferencji sensorycznych. Podejście konstruktywistyczne, w którym niezbędne są kompetencje informacyjne, skupia się na zaangażowaniu osób w wykorzystywanie informacji do rozwiązywania problemów oraz tworzenia nowej wiedzy poprzez aktywne dochodzenie do wniosków zamiast uczenia się „na pamięć”.

Podsumowanie

Po przeprowadzonych badaniach pilotażowych w przypadku badań głównych uznano za zasadne wprowadzenie następujących zmian:

- dostosowanie przedziałów czasowych dotyczących korzystania z internetu przez dzieci oraz dorosłych (możliwość wskazania ilości godzin, z uwzględnieniem „0”),
- rozszerzenie badania o wykorzystanie kompetencji informacyjnych w procesie uczenia się przez całe życie (kwestia ilości czasu poświęca-

nego na korzystanie z internetu w celach informacyjnych związanych wyłącznie z potrzebami własnymi respondenta (możliwość wskazania ilości godzin, z uwzględnieniem „0”),

- doprecyzowanie znaczenia kompetencji informacyjnych; przyjęte rozwiązanie to zapytanie o intuicyjne zastosowanie modelu Wielkiej6 (Big6), wymagające również świadomości preferowanych sensorycznych sposobów uczenia się w przypadku respondenta oraz jej/jego dzieci;
- konfrontacja oceny kompetencji informacyjnych dzieci i rodziców (dorośli), opartej na spostrzeżeniach antropolożki Margaret Mead (kultura postfiguratywna versus prefiguratywna w społeczeństwach ponowoczesnych).

BIBLIOGRAFIA

- Bruner J. (1996), *The culture of education*, Massachusetts – London: Harvard University Press.
- Czerniawska E. (1999), *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się tekstów podręcznikowych*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Czerniawska E., Ledzińska M. (1994), *Ja i moja pamięć. O użytecznych strategiach uczenia się*, Warszawa: WSiP.
- Eisenberg M. (2012), *The Big6 Approach to Information & Technology Literacy, wideoprezentacja w trakcie konferencji „Edukacja informacyjna i medialna. Archipelagi wiedzy”*, <http://www.sbp.pl/eim2012/artukul/?cid=6389&prev=708> (data dostępu: 6.05.2020)
- <https://www.facebook.com/dzieciocy.ujk/posts/1442803399214784> (data dostępu: 6.05.2020)
- Kozielska M. (2011), *Edukacja techniczna w kontekście współczesnych koncepcji uczenia się i technologii informacyjnych. Studia. Badania. Syntezy*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kozielska M., Seibold G. (2011), *Studying styles and sensory preferences of technical students*, „The New Educational Review”, 25, 4.
- Livingstone S. (2003), *Children’s use of the internet: Reflections on the emerging research agenda*, „New Media & Society”, 5 (2).
- Livingstone S. (2009), *Children and the Internet*, Cambridge – Malden: Polity Press.
- Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość: Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rozkosz E.A., Siuda P., Stunża G.D., Dąbrowska A.J., Klimowicz M. i in. (2014), *Information and Media Literacy of Polish Children According to the Results of*

- “Children of the Net” and “Children of the Net 2.0” Studies, w: Kurbanoglu S., Špiranec S., Mizrachi D., Catts R. (eds), *Information Literacy: Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century*, Cham: Springer.
- Siuda P. (2015), *Kompetencje informatyczne a informacyjne – uczniowie i nauczyciele*, Spotkanie informacyjne „Jak wspomagać szkoły w pracy z E - podręcznikami?”, Raszyn k. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, https://www.academia.edu/13344794/Kompetencje_informatyczne_a_informacyjne_uczniowie_i_nauczyciele (data dostępu: 10.05.2020).
- Siuda P., Stunża G.D., Dąbrowska A.J., Klimowicz M., Kulczycki E. i in. (2013), *Dzieci Sieci 2.0. Kompetencje komunikacyjne młodych*, Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej.
- Siuda P., Sunża G.D. (red.) (2012), *Dzieci Sieci – kompetencje komunikacyjne najmłodszych: Raport z badań*, Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej.
- UJK, <https://dziecieczy.ujk.edu.pl/o-nas/> (data dostępu: 14.05.2020).
- UJK, <https://www.facebook.com/dziecieczy.ujk/posts/1442803399214784> (data dostępu: 14.05.2020).
- Vester F. (2006), *Myslenie, uczenie się, zapominanie*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Glossarium.

STRESZCZENIE

Celem przeprowadzonego w maju 2020 r. badania pilotażowego: „Kompetencje informacyjne uczniów klas IV–VIII oraz ich rodziców” była weryfikacja poprawności założonej procedury badawczej w aspekcie doboru badanych osób (rodzice i dzieci) oraz zakresu przyjętych wskaźników zmiennych (wyszczególnione kompetencje informacyjne, klasa, do której uczęszcza dziecko/dzieci, jak również informacje z ‘metryczki’ respondenta (rodzica): wiek, płeć, zatrudnienie, wykształcenie).

Realizacja badania pilotażowego pozwoliła na udoskonalenie założeń dotyczących badania głównego. W szczególności zmiany dotyczyły konieczności wyraźniejszego rozróżnienia kompetencji informacyjnych od kompetencji informatycznych – stąd decyzja o wykorzystaniu w badaniu głównym modelu Wielkiej6 (Big6). Badanie pilotażowe uzasadniło również rozbudowę ankiety badawczej o kwestie związane ze znaczeniem kompetencji informacyjnych w procesie kształcenia się przez całe życie, konieczność określenia wiedzy respondentów na temat preferowanych sensorycznych sposobach uczenia się oraz zbadanie istotności występowania przejawów kultury pre/postfiguratywnej.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje informacyjne, rodzice, badanie pilotażowe, model Wielkiej6, sensoryczne sposoby uczenia się

SUMMARY

The purpose of the pilot study titled: *Information competences of students in classes IV–VIII and their parents* carried out in May 2020 was to verify the correctness of the assumed test procedure in terms of the selection of respondents (parents and children) and the scope of accepted variable indicators (specified information competences, the class to which attends child / children, as well as information from the respondent's (parent's) record: age, sex, employment, education).

The implementation of the pilot study allowed to improve the assumptions regarding the main study. In particular, the changes concerned the need to distinguish clearly between information competences from IT competences – hence the decision to use the Big6 model in the main study. The pilot study also justified the extension of the research questionnaire to include issues related to the importance of information competences in the lifelong learning process, the need to determine the respondents' knowledge about preferred sensory learning method, and to investigate the significance of pre/postfigurative culture.

KEYWORDS: informational competences, parents, pilot study, the Big6 Model, sensory learning methods

PAULINA FORMA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ANNA KANABROCKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 30.05.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 30.05.2020; 2.06.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.06.2020

Kształcenie nauczycieli w Polsce w opinii studentów edukacji wczesnoszkolnej – raport z badań

Teachers' education in Poland in the opinion of early school education students – a research report

DOI 10.25951/4168

Skoro świat uległ tak zasadniczej przemianie, to profesja przygotowująca człowieka do życia w tym nowym świecie musi ulec zmianie przynajmniej na miarę zmiany świata.

H. Kwiatkowska (1997, s. 41)

Wprowadzenie

Przemiany zachodzące w wielu dziedzinach życia społecznego, rozwój nauki, nowych technologii, zmuszają ludzi do ciągłego doskonalenia się. Szczególne zadanie w tym względzie przypada nauczycielom, bo oni muszą podążać za zmianami, a wręcz być ich orędownikami i motywować uczniów do rozwoju. Od nauczycieli wymaga się nie tylko nabywania nowej wiedzy i umiejętności, lecz także stałego ich rozwijania. Podstawę ciągłego rozwoju powinno stanowić wysokiej jakości podstawowe wykształcenie pedagogiczne oraz spójny proces ustawicznego doskonalenia zawodowego. Nauczyciele są odpowiedzialni za ciągłe pogłębianie swojej wiedzy zawodowej poprzez refleksję, badania naukowe i systematyczne angażowanie się w ustawiczny rozwój zawodowy przez cały okres swojej kariery zawodowej. Charakter zawodu nauczyciela ulega ciągłym zmianom. Z nauczyciela „przekazującego wiadomości”, od którego wymagano niekwestionowanej wiedzy, przekształcił się w „nauczyciela-wychowawcę”, „nauczyciela-przewodnika”, „nauczyciela-tłumacza”, który

zachęca do zdobywania wiedzy i potrafi nadać strukturę wiadomościom uzyskanym przez uczniów z innych źródeł, często bardziej aktualnych niż te, które mają sami nauczyciele.

Struktura systemu i organizacja kształcenia kandydatów na nauczycieli

Po 1989 r. w Polsce nauczyciele byli przygotowywani do wykonywania zawodu realizując różne ścieżki kształcenia. Były to: jednolite studia nauczycielskie o specjalności nauczycielskiej, dwuletnie studia uzupełniające magisterskie dla absolwentów Studiów Nauczycielskich i Wyższych Szkół Nauczycielskich, trzyletnie studia licencjackie w zakresie różnych specjalności, kolegia nauczycielskie i kolegia języków obcych (funkcjonowały do 2012 r.), studia podyplomowe nadające kwalifikacje pedagogiczne i nauczycielskie, kursy kwalifikacyjne (Hejnicka-Bezwińska 2015, s. 404–405).

W roku 2004 dokonano standaryzacji kształcenia nauczycieli i pedagogów, zaproponowano odrębne standardy dla I i II stopnia kształcenia akademickiego (*Rozporządzenie MENiS z dnia 7 września 2004*). Rozporządzenie to oddzieliło kwalifikacje nauczycielskie od kwalifikacji pedagogicznych. Wprowadzenie dwustopniowego kształcenia nauczycieli oraz możliwość zdobywania kwalifikacji nauczycielskich na studiach II stopnia po wcześniejszych studiach nienauczycielskich oraz na studiach podyplomowych, a także poprzez zdobycie kwalifikacji nauczycielskich sprawiło, że ten zróżnicowany system nie zapewniał odpowiedniej jakości przygotowania nauczycieli. Jakości kształcenia nauczycieli nie sprzyjało także umasowienie i łatwość dostępu do studiów nauczycielskich. Można je było realizować w uczelniach niemal każdego typu: na uczelniach pedagogicznych, uniwersytetach, w szkołach artystycznych, ekonomicznych, medycznych, rolniczych, a nawet na politechnikach.

Założenia teoretyczne i metodologiczne badań

Kształcenie nauczycieli jest przedmiotem licznych rozpraw teoretycznych i empirycznych nie tylko pedeutologów, lecz także przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych. Autorki zaprojektowały badania wśród kandydatów na nauczycieli kształcących się na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych I i II stopnia. Część z nich ma już własne doświadczenia zawodowe, więc wyrażane przez

nich opinie nie mają osadzenia tylko w teoriach poznawanych podczas studiów, ale są także poparte wnioskami sformułowanymi dzięki praktyce. Rozważania zostaną ograniczone do poznania opinii na temat kształcenia nauczycieli pracujących na poziomie 0. i 1. (zgodnie z klasyfikacją ISCED 2011). Założenia teoretyczne badań stanowiła koncepcja kształcenia nauczycieli Wincentego Okonia (1991) oraz Tadeusza Lewowickiego (1997, 2007). Celem badań omawianych w niniejszym tekście było poznanie opinii studentów o koncepcjach kształcenia nauczycieli oraz o jego organizacji.

Inspiracją do podjęcia badań była zapowiedź zmian w szkolnictwie wyższym. Wiosną 2018 r. w mediach pojawiały się informacje dotyczące prac nad nowymi regulacjami kształcenia nauczycieli. Dnia 26 marca 2018 r. na stronie aktualności Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego opublikowano informację o pracy zespołu ekspertów, który w ramach programu POWER realizował pozakonkursowy projekt *Opracowanie modelowych programów kształcenia nauczycieli (200 mln zł na kształcenie...)*.

Charakterystyka badanej grupy

W doborze grup badanych zastosowano metodę doboru celowego, ponieważ dobór ograniczony był do uczelni kształcących przyszłych nauczycieli na kierunku pedagogika ze specjalnością zintegrowana edukacja wczesnoszkolna oraz edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna. Badania – z zastosowaniem ankiety audytoryjnej – przeprowadzono wśród studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych: z trzeciego roku studiów pierwszego stopnia oraz z pierwszego i drugiego roku studiów drugiego stopnia. Ankiety wypełniło 181 osób w Cieszynie i 316 w Kielcach. Badania przeprowadzono w kwietniu i w maju 2018 r. w Cieszynie na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji oraz w Kielcach na Wydziale Pedagogicznym i Artystycznym Uniwersytetu Jana Kochanowskiego. Dobór terenu badań był podyktowany chęcią porównania opinii studentów z małego i dużego ośrodka akademickiego. Ogółem w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach w roku akademickim studiowało 19 589 studentów, w tym 15 809 w trybie studiów stacjonarnych, jednak na wydziale cieszyńskim kształciło się 753 osoby, w tym 461 na studiach stacjonarnych, stąd Cieszyn możemy uznać za mały ośrodek. W Kielcach Uniwersytecie Jana Kochanowskiego kształcenie pobierało 11 339, w tym 8749 na studiach stacjonarnych.

Tabela 1. Charakterystyka grupy badanej

Ośrodek	WEiNoE w Cieszynie	WPiA w Kielcach
Studenci ze studiów stacjonarnych	95	196
Studenci ze studiów niestacjonarnych	86	120
Razem	181	316

Źródło: badania własne.

Większość badanych studentów w Cieszynie, to osoby aktywne zawodowo (96–63 osoby pracowały w zawodach, w których zdobywają wykształcenie, a 33 – poza oświatą). Sprzyja temu zapis w *Regulaminie studiów w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach* (*Regulamin UŚ*, § 12, ust. 1., ust. 4,1.). Podobna sytuacja z aktywnością zawodową występowała w Kielcach. Biernych zawodowo było 195 osób, a pozostali pracują w placówkach oświatowych (72) i poza nimi (49). Także *Regulaminie studiów Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach* jest zapis o IOS (*Regulamin UJK*, § 19, ust. 2.). Zaangażowane zawodowo są osoby ze studiów niestacjonarnych i nieliczne osoby ze studiów stacjonarnych.

Modele i koncepcje kształcenia nauczycieli

Wśród licznych koncepcji kształcenia nauczycieli na wyróżnienie zasługuje propozycja W. Okonia, który wymienia koncepcje: kompetencyjną, personalistyczną, progresywną, akademicką, pragmatyczną i wielostronnej edukacji (Okon 1991, s. 49–53). Tę ostatnią – doktrynę/koncepcję wielostronnej edukacji nauczycieli – rozwinął w swoich pracach T. Lewowicki (1997, 2007).

W ankiecie zaproponowano wybór jednej lub kilku koncepcji. Respondenci mieli do wyboru kategorie opisywane w literaturze przedmiotu jako podstawowe – możliwe koncepcje kształcenia nauczycieli.

Najwięcej studentów wskazało koncepcję wielostronnej edukacji. Zdaniem większości badanych studentów, nauczyciel w procesie kształcenia akademickiego powinien przede wszystkim być przygotowany wielostronnie, nabywać wiedzę teoretyczną i zdobywać przygotowanie praktyczne, kształtować wysokie morale, rozwijać umiejętność skutecznego działania.

Koncepcja wielostronnej edukacji zyskała największe uznanie wśród studentów zdobywających kształcenie na studiach niestacjonarnych zarówno w Cieszynie, jak i w Kielcach. Z założenia wszystkie elementy składowe tej

koncepcji sprzyjają temu, aby student kończący studia miał szeroko rozwinięte kompetencje poznawcze, sprawności i umiejętności.

Otwarte pozostaje pytanie: jak współcześnie realizować w praktyce ten model kształcenia nauczycieli, skoro od kilku lat obserwujemy obniżenie poziomu wykształcenia kandydatów na studia nauczycielskie? Także do samej organizacji kształcenia również można mieć wiele uwag. Badani wyrazili swoje opinie o koncepcjach kształcenia nauczycieli, niestety badania nie obejmowały poznania opinii o faktycznie realizowanym procesie w uniwersytetach. Zdaniem T. Lewowickiego ta koncepcja jest chyba najtrudniejsza do zrealizowania (Lewowicki 1997, s. 108). Odpowiedzi respondentów przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Opinie studentów o koncepcji kształcenia nauczycieli (dane podano w procentach)

Kategorie	Studenci z Cieszyna		Studenci z Kielc	
	S	N	S	N
Koncepcja problemowa/progresywna	62,1	61,6	95,4	24,2
Koncepcja personalistyczna	64,2	53,5	43,4	55,8
Koncepcja ogólnokształcąca/erudycyjna	59,4	57,6	53,9	47,6
Koncepcja pragmatyczna	47,4	47,7	26,5	23,3
Koncepcja specjalistyczna/profesjonalna	48,4	43,0	30,6	19,2
Koncepcja wielostronnej edukacji	64,2	70,9	77,6	57,5

Legenda: S – studenci ze studiów stacjonarnych, N – studenci ze studiów niestacjonarnych

Źródło: badania własne.

Drugą liczbę wskazań – zwłaszcza studentów ze studiów stacjonarnych – uzyskała koncepcja problemowa, nazywaną inaczej progresywną. Zgodnie z nią nauczyciel powinien być przygotowywany do wywoływania sytuacji problemowych i rozwiązywania problemów, a zwłaszcza do dostrzegania i podejmowania problemów, które pojawiać się będą w przyszłości. Jak zauważył T. Lewowicki, „wobec zmienności wiedzy i zawodności wyćwiczonych sprawności zawodowych szansą na wypełnienie funkcji przypisanych profesji nauczycielskiej jest opanowanie przez nauczycieli sposobów dostrzegania, określania i rozwiązywania problemów, jakie niesie oświatowa i wychowawcza rzeczywistość” (Lewowicki 2007, s. 49).

Kolejne miejsce – według liczby wskazań – zajęła koncepcja ogólnokształcąca, zwana erudycyjną. Ponad połowa badanych uznała, że studia na kierunkach nauczycielskich powinny wyposażać przyszłego nauczyciela w wiedzę, tak aby

„w wyniku studiów był człowiekiem o dużej erudycji, solidnym wykształceniu ogólnym” (Lewowicki 1997, s. 107).

Podobne znaczenie badani przyznają możliwości wielostronnego rozwoju osobowości, a zwłaszcza kształtowania wzorców osobowościowych godnych naśladowania przez dzieci i młodzież, kształtowanie „duchowej sylwetki”. Koncepcja personalistyczna zyskała uznanie podobnej liczby osób, co koncepcja opisana wcześniej. Koncepcja ta jest zorientowana na osobę nauczyciela i na jego osobowość, zatem nauczyciel wyposażony w „odpowiednie dyspozycje osobowościowe – ukształtuje pożądane w tym zawodzie postawy, pobudzi zainteresowania i motywacje” (Lewowicki 2007, s. 49).

Większość badanych studentów, przyszłych nauczycieli zdobywających kwalifikacje do pracy w przedszkolach i w klasach I–III, w swoich opiniach wyraziła potrzebę zdobycia szerokiego wykształcenia, wyposażenia w wiedzę, sprawności i umiejętności przydatne w pracy w zmieniającej się rzeczywistości społecznej.

Badani dostrzegają także potrzebę nabycia podczas studiów przygotowania instrumentalnego, pragmatycznego, zwłaszcza metodycznego. Studenci obserwując rozwój nowych technologii, dostrzegają potrzebę nabycia sprawności przydatnych w codziennej pracy. Codziennością szkolną jest dziennik elektroniczny, tablica interaktywna, e-podręczniki itd. Biegłość posługiwania się narzędziami IT ułatwi start zawodowy i da szansę na powodzenie zawodowe. Więcej zwolenników koncepcja pragmatyczna znalazła w Cieszynie. Należałoby przeprowadzić badania pogłębione, aby wyjaśnić różnice w opiniach studentów, ponieważ mogą one być związane z posiadanymi kompetencjami cyfrowymi lub ich brakiem.

Najmniej zwolenników wśród badanych studentów znalazła koncepcja specjalistyczna, nazywana także profesjonalną. Zgodnie z nią nauczyciel ma być przygotowany merytorycznie w określonej dziedzinie wiedzy. Studenci zapewne dostrzegają specjalizację nauki i jej szybki rozwój – wysokie znaczenie nadali koncepcjom związanym ze zdobywaniem wiedzy ogólnej – jednak z racji zdobywanego wykształcenia to oni będą specjalistami kształcenia dzieci (w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym) we wszystkich dziedzinach przewidzianych w podstawie programowej. Będą realizować edukację polonistyczną, matematyczną, społeczną, przyrodniczą, plastyczną, techniczną, informatyczną, muzyczną oraz wychowanie fizyczne. Nauczyciel pracujący w przedszkolu bądź w szkole podstawowej, mając dodatkowe uprawnienia, może również prowadzić edukację językową w zakresie języka obcego. Zatem z perspektywy studentów zdobywanie wiedzy specjalistycznej, pogłębionej może stanowić uzupełnienie innych koncepcji.

Kształcenie nauczycieli było w przeszłości „determinowane wieloletnimi – nie zawsze dobrymi – tradycjami i dość żywiołową grą interesów różnych grup społecznych, niż przemyślanymi (i uwzględniającymi skutki rozmaitych rozwiązań) koncepcjami edukacji tej grupy zawodowej” (Lewowicki 1997, s. 106), a zdaniem Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej „dotychczas podejmowane próby standaryzacji kształcenia nauczycieli i pedagogów nie powiodły się” (2015, s. 405).

Opinie o organizacji kształcenia nauczycieli

Pedeutolodzy toczą liczne dyskusje dotyczące nie tylko koncepcji kształcenia nauczycieli, lecz także jego organizacji, która ulegała licznym zmianom w ostatnich dziesięcioleciach. W latach siedemdziesiątych XX w. przyszli nauczyciele byli kształceni w wyższych szkołach pedagogicznych na sześciu kierunkach:

1. pedagogika opiekuńcza,
2. pedagogika obronna,
3. pedagogika szkolna,
4. pedagogika kulturalno-oświatowa,
5. wychowanie przedszkolne z nauczaniem początkowym,
6. pedagogika pracy.

Oddzielono zatem kształcenie pedagogów od kształcenia nauczycieli, tym samym oddzielono wychowanie od kształcenia. Akcentowano w ten sposób „wyższość wychowania (indoktrynacji) nad kształceniem (Hejnicka-Bezwińska 2015, s. 401). Kształcenie nauczycieli – jako mniej ważne – było prowadzone przez „odrębne jednostki organizacyjne zatrudniające najczęściej osoby, które nie poradziły sobie z uzyskaniem stopni naukowych (Hejnicka-Bezwińska 2015, s. 401). Wprowadzone ustalenia utrwały się na tyle, że transformacja ustrojowa nie przyniosła żadnych zmian. Kształcenie nauczycieli regulowały przepisy ustawy o szkolnictwie wyższym, przepisy ustawy o systemie oświaty oraz wydane na ich podstawie rozporządzenia.

Prawie do końca lat dwudziestych XXI w. kwalifikacje nauczycielskie można było zdobyć realizując:

1. studia dwustopniowe 3 + 2 o specjalności nauczycielskiej,
2. dwuletnie studia magisterskie o specjalności nauczycielskiej po „dowolnych” studiach licencjackich (na przykład socjologii, kulturoznawstwie) i uzupełnieniu różnic programowych,

3. studia podyplomowe nadające kwalifikacje pedagogiczne i nauczycielskie,
4. kursy kwalifikacyjne.

Badania wśród studentów przeprowadzono w czasie dyskusji o możliwych praktycznych rozwiązaniach dotyczących kształcenia nauczycieli (pracujących w przedszkolu, w edukacji wczesnoszkolnej, przedmiotów kierunkowych w szkole podstawowej oraz w szkole ponadpodstawowej), a przed ogłoszeniem prawnych rozwiązań.

Większość badanych studentów opowiada się za utrzymaniem dotychczasowego rozwiązania w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli pracujących w przedszkolu. Studenci uzasadniając swój wybór pisali, że „mając licencjat można już pracować i nabywać doświadczenie”. Inna grupa uzasadnień jest związana z możliwością przekwalifikowania: „po licencjacie istnieje możliwość wyboru innej specjalności/specjalizacji, która może poszerzyć horyzonty i pomóc w pracy nauczyciela, który musi orientować się w dzisiejszej rzeczywistości”; „można poszerzyć wiedzę i wykształcenie studiując dodatkowy kierunek na drugim stopniu”.

Jednolite studia magisterskie zyskały uznanie około $\frac{1}{3}$ badanych. W uzasadnieniu pisali: „dłuższa nauka na studiach to większe prawdopodobieństwo lepszego przygotowania do pracy w przedszkolu”; „trzy lata to za mało na dobre przygotowanie do zawodu”; „ciągłość nauki, rozłożony materiał”; „zamiast pisanie pracy licencjackiej można zrobić więcej praktyki i pisać tylko jedną pracę magisterską”.

Niemala grupa studentów ze studiów niestacjonarnych nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie. Tryb studiów (stacjonarnych/ niestacjonarnych) oraz aktywność/bierność zawodowa w niewielkim stopniu różnicują opinie badanych. Odpowiedzi respondentów przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Opinie studentów rodzajach studiów, w trakcie których powinno być prowadzone kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela

Kategorie		Studenci z Cieszyna		Studenci z Kielc	
		S	N	S	N
W przedszkolu	studia pierwszego i drugiego stopnia	61,1	59,3	68,4	52,5
	jednolite studia magisterskie	38,9	29,1	31,6	40,8
	brak odpowiedzi	0,0	11,6	0,0	6,7

W edukacji wczesnoszkolnej	studia pierwszego i drugiego stopnia	46,3	50,0	49,5	50,0
	jednolite studia magisterskie	53,7	34,0	48,0	43,3
	brak odpowiedzi	0,0	15,1	2,6	6,7
W szkole podstawowej	studia pierwszego i drugiego stopnia	38,9	50,0	44,9	38,3
	jednolite studia magisterskie	48,4	30,2	48,0	45,0
	brak odpowiedzi	12,6	19,8	7,1	16,7
Przedmiotów kierunkowych w ponadpodstawowych	studia pierwszego i drugiego stopnia	28,4	40,7	46,9	27,5
	jednolite studia magisterskie	52,6	32,6	48,0	41,7
	brak odpowiedzi	18,9	26,7	5,1	30,8

Legenda: S – studenci ze studiów stacjonarnych, N – studenci ze studiów niestacjonarnych

Źródło: badania własne.

Zwolenników utrzymania studiów dwustopniowych kształcących nauczycieli pracujących z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym jest nieznacznie mniej niż w przypadku nauczyciela w przedszkolu. Badani formułowali podobne uzasadnienia, pisząc: „jest możliwość zrobienia przerwy pomiędzy studiami na zdobycie praktyki, np. w charakterze pomocy nauczyciela”.

Badani wypowiadali się o specjalności, którą studiują, stąd może większe zrozumienie potrzeby zorganizowania jednolitych studiów przygotowujących do pracy z dziećmi w szkole. Studenci uzasadniali: „student będzie mógł dłużej skupić się na jednej specjalności i być w niej ekspertem, zamiast mieć kilka różnych”; „na studiach magisterskich jest często powtarzany materiał ze studiów licencjackich, dlatego jednolite studia magisterskie mogły tego uniknąć, a wiedza będzie pełniejsza”; „większy okres czasu na metodyczne przygotowanie w danej specjalności”; „edukacja wczesnoszkolna jest bardzo wymagająca i nauczyciel powinien być dobrze przygotowany”.

Tryb studiów w niewielkim stopniu różnicuje opinie uczniów. Opinie o długości studiów mają związek z aktywnością/biernością zawodową. Za jednolitą formą studiów opowiadały się zwłaszcza osoby biernie zawodowo i pracujące niezgodnie ze zdobywanym wykształceniem, a więc poza oświatą.

Obie formy kształcenia nauczycieli przedmiotów kierunkowych w szkole podstawowej mają podobną liczbę zwolenników, wzrosła natomiast liczba

osób nie mających zdania na ten temat. Za utrzymaniem dotychczasowych rozwiązań organizacyjnych są zwłaszcza studenci z Cieszyna studiujący w trybie niestacjonarnym (50%), studenci z Kielc ze studiów stacjonarnych (48%) oraz osoby pracujące zawodowo w placówkach oświatowych. Studenci pracujący poza oświatą (51,2%) oraz badani bierni zawodowo (46%) nieznacznie częściej wyrażali opinie o potrzebie prowadzenia jednolitych studiów pięcioletnich, uzasadniając, że „niemożliwe jest solidne przygotowanie metodyczne i merytoryczne podczas studiów pierwszego lub tylko drugiego stopnia czy na studiach podyplomowych”; „każdy nauczyciel powinien skończyć jednolite studia, żeby dobrze się przygotować i być dobrze przygotowanym do pracy”; „nauczyciel musi być dogłębnie wykształcony z danego przedmiotu”.

Dopiero kształcenie nauczycieli uczących w szkołach ponadpodstawowych w formie jednolitych studiów magisterskich zyskało większe uznanie w opinii badanych studentów z Cieszyna i z Kielc. Wyjątek stanowią badani z Cieszyna ze studiów niestacjonarnych: 40,7% studentów jest za utrzymaniem dotychczasowych rozwiązań. Należy odnotować dużą grupę osób nie mających zdania w tej kwestii. Studenci w wypowiedziach otwartych proponowali, aby „podczas jednolitych studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotów kierunkowych, takich jak matematyka, historia czy inne, studenci w pierwszych latach kształcenia zdobywali wiedzę o podstawach rozwoju, kształceniu, wychowaniu dziecka, a dopiero na kolejnych latach studiów wiedzę z przedmiotów kierunkowych”; „nauczyciel przedmiotu powinien posiadać wiedzę pedagogiczną, nie tylko przedmiotową”; „na studiach należy zdobyć wiedzę psychologiczną o dzieciach i młodzieży, pedagogiczną i dopiero kształcić się w konkretnej specjalizacji”.

Opinie wyrażane przez badanych studentów mogą budzić zdziwienie rodziców, dyrektorów, wreszcie samych uczniów. Badani uczestniczący w procesie kształcenia do wykonywania zawodu nauczyciela zrealizowali już częściowo praktyki pedagogiczne, doświadczyli trudu funkcjonowania w roli nauczyciela, a opowiadają się za organizacją kształcenia niejako „na skróty”.

Podsumowanie

Rolę i zadania nauczycielskiej profesji najpełniej ujął T. Lewowicki pisząc, że

jakość edukacji – poza wieloma innymi uwarunkowaniami – zależy przede wszystkim od nauczycieli, ich przygotowania, motywacji, pracy. Przygotowanie nauczycieli pozostawia jednak wiele do życzenia. W dużym stopniu obciąża to środowisko

akademickie i inne środowiska, które gorliwie podejmują się kształcenia i dokształcania, a także doskonalenia zawodowego nauczycieli. Brak klarownej koncepcji, wątpliwej jakości standardy, zbyt masowe kształcenie, powierzchowność, słabe powiązanie teorii i praktyki, nadmiar niby-uczelni i niby-nauczycieli akademickich kształcących nauczycieli, to znane i często przywoływane słabości (...). Meandry i słabości polityki oświatowej wpływają także na stan edukacji małych dzieci. Z pewnością ten etap – podobnie jak w ogóle edukacja – nie był i nadal nie jest traktowany jako priorytet w polityce państwa (Lewowicki 2010, s. 26–27).

W podsumowaniu powyżej opisanych kwestii można zauważyć, że wśród zwolenników studiów dwustopniowych dominowały osoby będące jednocześnie zwolennikami pracy w trakcie studiów, a zwłaszcza po ukończeniu studiów pierwszego stopnia. Możliwe, że te opinie są formułowane w związku z potrzebą czy koniecznością samodzielnego utrzymania się podczas studiów. Zwolennicy studiów jednolitych używali argumentów nie jednostkowych, indywidualnych, lecz związanych z potrzebą właściwego przygotowania merytorycznego.

Patrząc na omówione wyniki badań całościowo należy dostrzec częściowy brak konsekwencji w opiniach studentów. Badani zadeklarowali się jako zwolennicy koncepcji wielostronnej edukacji, a ta jest związana z nabyciem wiedzy teoretycznej, przygotowania praktycznego, rozwojem kompetencji etycznych, umiejętnością skutecznego działania. Nasuwa się zatem pytanie, jak realizować w praktyce koncepcję wielostronnej edukacji w trakcie studiów dwustopniowych, dających możliwość zmianę kierunku studiów po ukończeniu studiów pierwszego stopnia.

Studenci studiów pedagogicznych dostrzegają szczątkowe przygotowanie pedagogiczne studentów uczęszczających wyłącznie na przedmioty kierunkowe. Często nauczycielami zostają osoby kończące „tylko” studia podyplomowe dające kwalifikacje pedagogiczne/nauczycielskie. Nierzadko takie studia są organizowane w formie e-studiów.

Należy żywić nadzieję, że zmiany wprowadzane od 2019 r. – nie tylko te narzucone przez akty prawne – przyczynią się do naprawy kształcenia nauczycieli, a przede wszystkim będą stanowiły początek zmian zmierzających do „naprawy” kształcenia wszystkich nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

- 200 mln zł na kształcenie przyszłych nauczycieli, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosc-ministerstwo/200-mln-zl-na-ksztalcenie-przyszlych-nauczycieli.html> (data dostępu: 7.04.2018).

- Hejnicka-Bezwińska T. (2015), *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej (w poszukiwaniu logiki zmian)*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kwiatkowska H. (1997), *Źródła inspiracji nowego myślenia o edukacji nauczycielskiej*, w: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*, Warszawa: WSP ZNP.
- Lewowicki T. (1997), *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Lewowicki T. (2007), *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Lewowicki T. (2010), *Edukacja małych dzieci – pomieszczenie teorii pedagogicznej, polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej*, w: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*, t. 1, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Okoń W. (1991), *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Regulamin studiów Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach z dnia 25.04.2017*, http://www.ujk.edu.pl/bip/files/uchwaly2015/Uchwala0182015_zal1.pdf (data dostępu: 16.05.2018).
- Regulamin studiów w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach z dnia 26.02.2015*, <http://bip.us.edu.pl/regulamin/regulamin-studiow-2017> (data dostępu: 6.04.2018).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli*, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20042072110/O/D20042110.pdf> (data dostępu: 6.04.2018).

STRESZCZENIE

Założenia teoretyczne badań stanowiła koncepcja kształcenia nauczycieli W. Okonia oraz T. Lewowickiego. Celem badań było poznanie opinii studentów na temat koncepcji kształcenia oraz o organizacji tegoż kształcenia. Badania z zastosowaniem anonimowej ankiety audytoryjnej przeprowadzono w 2018 r. na wydziałach macierzystych autorek badań. Największe uznanie wśród studentów zyskała koncepcja wielostronnej edukacji. Badani studenci (najczęściej aktywni zawodowo) opowiedzieli się za dwustopniowym tokiem studiów, na których kształcą się zwłaszcza nauczycieli przedszkola, edukacji wczesnoszkolnej i szkoły podstawowej. Uzasadniali to możliwością pracy w zawodzie podczas studiów, a tym samym zdobywania doświadczenia praktycznego. Za jednolitą formą studiów opowiadały się zwłaszcza osoby biernie zawodowo i pracujące niezgodnie ze zdobywanym wykształceniem, a zatem poza oświatą.

SŁOWA KLUCZOWE: kształcenie nauczycieli, opinie studentów wczesniej edukacji

SUMMARY

The theoretical assumptions of the research were based on Wincenty Okoń and Tadeusz Lewowicki's concept of teachers' education. The study was aimed at learning students' opinions on the concept of teachers' education and its organization. The studies were conducted in the authors' faculties with the use of anonymous auditorium questionnaire in 2018. The biggest recognition among students was declared in the case of the concept of multisided education. The surveyed (most often professionally active) students were in favour of the two-degree course of studies, which mostly provide education for kindergarten, early school and primary school teachers. They justified this with the possibility of professional work during the studies, which allows for gaining practical experience. The unified form of studies was favoured by professionally inactive people and those who work not compliantly with their education, outside the educational sector.

KEYWORDS: teachers' education, opinions of early education students

BARBARA GRABOWSKA – Uniwersytet Śląski w Katowicach

MIROSŁAWA PARLAK – Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 21.09.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 30.09.2019; 4.02.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.06.2020

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się na egzaminie ósmoklasisty z języka obcego

Learners with Specific Learning Difficulties taking the end-of primary school exam in a foreign language

DOI 10.25951/4169

Wprowadzenie

Egzamin ósmoklasisty, sprawdzający w formie pisemnej stopień opanowania wiadomości i umiejętności określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, po raz pierwszy odbył się w roku szkolnym 2018/2019. Przystąpienie do egzaminu jest warunkiem ukończenia szkoły niezależnie od uzyskanego wyniku (wyjątek: niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym). Jednym z trzech przedmiotów obowiązkowych zdawanych na egzaminie w latach 2019–2021 jest język obcy nowożytny: angielski, francuski, hiszpański, niemiecki, rosyjski, ukraiński, włoski. Uczeń może wybrać tylko ten język, którego uczy się w szkole w ramach obowiązkowych zajęć edukacyjnych.

Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty* (Dz.U. 2017 poz. 1512), uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (dalej: SPE) przystępują do egzaminu w warunkach i/lub formach dostosowanych do ich potrzeb i możliwości psychofizycznych.

Po analizie sposobów dostosowania warunków oraz formy przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty z języka obcego do potrzeb uczniów ze SPE na podstawie dostępnych arkuszy (wymienionych w sekcji 3.2.) oraz komunikatów wydanych przez dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej okazało się, że forma egzaminu ósmoklasisty dla dzieci ze

specyficznymi trudnościami w uczeniu się (jak np. dysleksja) jest standardowa, tzn. arkusz nie różni się od egzaminu dla dzieci nieprzejawiających SPE. Celem niniejszego artykułu jest omówienie tej kwestii w odniesieniu do zebranych opinii nauczycieli języka angielskiego szkół podstawowych. Obranym problemem badawczym są poglądy nauczycieli na temat braku dostosowania form egzaminu ósmoklasisty z języka obcego dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (głównie z dysleksją).

Struktura standardowego arkusza egzaminu ósmoklasisty

Szczegółowe informacje o zasadach przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty, który obejmuje wiadomości i umiejętności określone w podstawie w odniesieniu do wybranych przedmiotów nauczanych w klasach I–VIII dostępne są na oficjalnej stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE 2017, *O egzaminie*). W niniejszym opracowaniu zostanie pokrótce przedstawiona struktura standardowego arkusza egzaminu się (EO_1), który również obowiązuje uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

W arkuszu egzaminacyjnym również z języka obcego, na którego rozwiązanie przeznaczono 90 minut, znajdują się zarówno zadania zamknięte (tj. takie, w których uczeń wybiera jedną odpowiedź z kilku podanych), jak i zadania otwarte (tj. takie, w których uczeń samodzielnie formułuje odpowiedź). Wśród zadań zamkniętych z języka obcego znajdują się m.in. zadania wyboru wielokrotnego, zadania typu prawda czy fałsz oraz zadania na dobieranie, natomiast większość zadań otwartych wymaga uzupełnienia podanego tekstu jednym słowem lub kilkoma, za wyjątkiem zadania polegającego na napisaniu własnej dłuższej wypowiedzi pisemnej. Ogółem, uczeń stanie w obliczu rozwiązania od 45 do 55 zadań ujętych w 12–15 zbiorów. Zadania egzaminacyjne mają na celu sprawdzenie poziomu opanowania umiejętności opisanych w następujących wymaganiach ogólnych w podstawie programowej kształcenia ogólnego: znajomość środków językowych, rozumienie wypowiedzi, tworzenie wypowiedzi, reagowanie na wypowiedzi, przetwarzanie wypowiedzi. W wersji standardowej (bez dostosowania formy) egzamin będzie obejmował następujące części: rozumienie ze słuchu, znajomość funkcji językowych, rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych, wypowiedź pisemna (CKE 2017, *Informator*).

Dostosowanie egzaminu z języka obcego nowożytnego do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Uczniowie ze SPE, w tym uczniowie niepełnosprawni, niedostosowani społecznie oraz zagrożeni niedostosowaniem społecznym, a także uczniowie, o których mowa w art. 165 ust. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe* (cudzoziemcy) przystępują do egzaminu ósmoklasisty w warunkach i/lub formach dostosowanych do ich potrzeb. Szczegółowe informacje dotyczące dostosowań zostały ogłoszone w komunikacie dyrektora CKE o dostosowaniach z 20 sierpnia 2018 r. (Smolik 2018a), a więc tuż przed rozpoczęciem nowego roku szkolnego 2018/2019, na który zaplanowano wdrożenie egzaminu.

Uczniowie uprawnieni do dostosowania

Dostosowanie warunków lub form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty odbywa się na podstawie określonych pięciu typów dokumentów, i są to kolejno:

1. orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego: uczniowie słabosłyszący i niesłyszący, słabowidzący i niewidomi, z niepełnosprawnością ruchową, z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, niedostosowani społecznie oraz zagrożeni niedostosowaniem społecznym,
2. zaświadczenie o stanie zdrowia wydane przez lekarza: uczniowie z czasową niepełnosprawnością rąk, z przewlekłymi chorobami, chorzy lub niesprawni czasowo,
3. opinia rady pedagogicznej: uczniowie, którzy znaleźli się w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej, którzy mają trudności adaptacyjne związane z wcześniejszym kształceniem za granicą, z zaburzeniami komunikacji językowej, o których mowa w art. 165 ustawy *Prawo oświatowe* (cudzoziemcy),
4. opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej: uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (np. z dysleksją, dysgrafią, dysortografią, dyskalkulią), z zaburzeniami komunikacji językowej,
5. orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania: uczniowie z chorobami przewlekłymi (CKE 2017, *Informator*).

Arkusze egzaminacyjne

W grudniu 2017 r. Centralna Komisja Egzaminacyjna udostępniła pokazowe arkusze egzaminacyjne dla następujących grup uczniów:

- bez niepełnosprawności i uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (EO_1, czyli arkusz standardowy),
- z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera (EO_2),
- słabowidzących (czcionka 16 lub 24; EO_4 lub EO_5),
- niewidomych (czarnodruk; EO_6),
- niesłyszących i słabosłyszących (EO_7),
- z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (EO_8),
- z mózgowym porażeniem dziecięcym (EO_Q) (CKE 2017, *Arkusze pokazowe*).

Jak wynika z powyższej listy, forma egzaminu (a więc typy zadań oraz konstrukcja arkusza) dla dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, takimi jak np. dysleksja, niczym nie różni się od formy egzaminu dla dzieci nieprzejawiających SPE. Jest to ten sam standardowy arkusz.

Ponadto obok informatora ogólnego przygotowano informatory o egzaminie z poszczególnych języków dla uczniów: słabosłyszących i niesłyszących, niewidomych, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (CKE 2017, *Arkusze pokazowe*).

Materiały i przybory pomocnicze

Jak czytamy w komunikacie dyrektora CKE (Smolik 2018b), każdy zdający powinien mieć na egzaminie ósmoklasisty z każdego przedmiotu długopis (lub pióro) z czarnym tuszem (atramentem) przeznaczony do zapisywania rozwiązań (odpowiedzi). W przypadku języka obcego na egzaminie nie można korzystać ze słowników ani żadnych urządzeń telekomunikacyjnych.

Z dodatkowych materiałów oraz przyborów pomocniczych mogą korzystać zdający, dla których przygotowano warunki przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty (zob. punkt c w sekcji 3.4). Uczniowie korzystają wówczas ze sprzętu, którego używają w procesie dydaktycznym. Przewodniczący zespołu egzaminacyjnego (dyrektor szkoły) informuje zdających, czy dane przybory i materiały pomocnicze zapewnia szkoła, czy każdy zdający przynosi własne. Osoby z chorobami przewlekłymi, chore lub niesprawne czasowo, mogą również korzystać ze sprzętu medycznego i koniecznych leków, które zostały im zalecone przez lekarza.

Osoby niewidome i słabowidzące obowiązkowo korzystają ze sprzętu i oprogramowania specjalistycznego, odpowiedniego do ustalonego dla danego zdającego dostosowania warunków przeprowadzania egzaminu, które zapewnia szkoła. Osoby słabowidzące fakultatywnie mogą korzystać z własnych przyborów optycznych, którymi posługują się na co dzień. Ponadto, w zależności od dysfunkcji, stanowisko pracy powinno być odpowiednio oświetlone. Zdającemu uprawnionemu do dostosowania może również zostać przyznana możliwość korzystania z komputera lub komputera ze specjalistycznym oprogramowaniem, który obowiązkowo zapewnia szkoła.

Możliwe sposoby dostosowania formy i warunków egzaminu

Odnosnie do egzaminu ósmoklasisty, CKE przewiduje dwa główne typy dostosowania, tj. dostosowanie formy oraz dostosowanie warunków przeprowadzania egzaminu. Dostosowanie formy polega na przygotowaniu odrębnych arkuszy dostosowanych do potrzeb i możliwości zdających (aktualnie 7 – zob. sekcja 3.2), podczas gdy dostosowanie warunków polega m.in. na:

- a) zminimalizowaniu ograniczeń wynikających z niepełnosprawności, niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym ucznia,
- b) zapewnieniu uczniowi miejsca pracy odpowiedniego do jego potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych,
- c) wykorzystaniu odpowiedniego sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych,
- d) odpowiednim przedłużeniu czasu przewidzianego na przeprowadzenie egzaminu (nie więcej niż o 45 minut, a więc z 90 maksymalnie do 135 minut),
- e) ustaleniu zasad oceniania rozwiązań zadań wykorzystywanych do przeprowadzania egzaminu, uwzględniających potrzeby edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia,
- f) zapewnieniu obecności i pomocy w czasie egzaminu nauczyciela wspomagającego ucznia w czytaniu lub pisaniu lub specjalisty odpowiednio z zakresu danego rodzaju niepełnosprawności, niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym, jeżeli jest to niezbędne do uzyskania właściwego kontaktu z uczniem lub pomocy w obsłudze sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych (Smolik 2018a).

W odniesieniu do punktu b) egzamin ósmoklasisty powinien odbywać się w oddzielnej sali, jeżeli zdający korzysta z co najmniej jednego z następują-

cych dostosowań: korzystanie z urządzeń technicznych, korzystanie z płyty CD z dostosowanym nagraniem w przypadku egzaminu z języka obcego nowożytnego, udział nauczyciela wspomagającego (członka zespołu nadzorującego) w czytaniu lub pisaniu, czas przedłużony o dodatkowe przerwy. W szczególnych przypadkach wynikających ze stanu zdrowia lub niepełnosprawności ucznia, za zgodą dyrektora Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej (OKE), egzamin ósmoklasisty może być przeprowadzony w innym miejscu niż szkoła – np. dom, szpital.

Sposoby dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty w roku szkolnym 2018/2019 dla poszczególnych grup uczniów zostały przedstawione w *Komunikacie dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej* (Smolik 2018a). W szczególnych przypadkach losowych lub zdrowotnych dyrektor szkoły, na wniosek rady pedagogicznej, może wystąpić do dyrektora OKE z wnioskiem o wyrażenie zgody na przystąpienie ucznia do egzaminu ósmoklasisty w warunkach dostosowanych do jego potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych, nieujętych w zestawieniu.

W zależności od dokumentu, jaki został uczniom wystawiony, oraz rodzaju uprawnienia, tj. dostosowania formy i/lub warunków, można podzielić uczniów na dwie grupy, a mianowicie uczniów uprawnionych do dostosowania formy i warunków oraz uczniów uprawnionych do dostosowania wyłącznie warunków, ale już nie formy egzaminu (sam arkusz pozostaje niezmienny). Do pierwszej grupy należą uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawność oraz cudzoziemcy, którym ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie czytanego tekstu (na podstawie pozytywnej opinii rady pedagogicznej). Dla zdających – cudzoziemców nie przygotowuje się jednak odrębnych arkuszy egzaminacyjnych z języka obcego nowożytnego. Do drugiej grupy natomiast zaliczyć można uczniów: posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niedostosowanie społeczne lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym, posiadających orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania, chorych lub niesprawnych czasowo posiadających zaświadczenie o stanie zdrowia wydane przez lekarza, posiadających opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej (w tym poradni specjalistycznej) o specyficznych trudnościach w uczeniu się (w tym: z dysleksją, dysgrafią, dysortografią, dyskalkulią – jak zostało to zasygnalizowane w sekcji 3.2) oraz tych, którzy w danym roku szkolnym są objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole (na podstawie pozytywnej opinii rady pedagogicznej ze względu na: trudności adaptacyjne związane z wcześniejszym kształceniem

za granicą, zaburzenia komunikacji językowej, sytuację kryzysową lub traumatyczną) (Smolik 2018a).

Jak podkreślono, uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (w tym z: dysleksją, dysgrafią, dysortografią, dyskalkulią) są uprawnieni wyłącznie do dostosowania warunków przeprowadzania egzaminu. Mogą oni skorzystać z:

- przedłużenia czasu,
- zaznaczania odpowiedzi do zadań zamkniętych w zeszyte zadań egzaminacyjnych (bez przenoszenia ich na kartę odpowiedzi),
- zapisywania odpowiedzi do zadań na komputerze (możliwe tylko wtedy, gdy głębokość zaburzenia grafii uniemożliwia odczytanie pracy egzaminacyjnej),
- pomocy nauczyciela wspomagającego, który zapisuje odpowiedzi zdającego do zadań otwartych (możliwe tylko wtedy, gdy głębokość zaburzenia grafii uniemożliwia odczytanie pracy egzaminacyjnej i gdy uczeń w toku edukacji został wdrożony do takiej współpracy z nauczycielem),
- płyty CD z wydłużonymi przerwami na zapoznanie się z zadaniami sprawdzającymi rozumienie ze słuchu i ich wykonanie (jeżeli korzystają z pomocy nauczyciela wspomagającego zapisującego odpowiedzi do zadań otwartych),
- zastosowania szczegółowych zasad oceniania rozwiązań zadań otwartych.

Zauważalny brak dostosowań formy arkusza egzaminu ósmoklasisty dla uczniów z dysleksją skłania do zastanowienia się, jakie modyfikacje w zakresie zadań testowych byłyby potencjalnie możliwe do wprowadzenia, biorąc pod uwagę zalecenia specjalistów z tej dziedziny. Kwestia ta stała się inspiracją do przeprowadzenia niżej opisanego badania.

Rekomendowane sposoby dostosowania formy zadań testowych dla uczniów z dysleksją – przegląd literatury

Zauważalny brak dostosowań formy arkusza egzaminu ósmoklasisty dla uczniów z dysleksją skłania do refleksji, jakie modyfikacje w zakresie zadań testowych byłyby potencjalnie możliwe do wprowadzenia, biorąc pod uwagę zalecenia specjalistów z tej dziedziny. W sporządzeniu wykazu podstawowych rekomendacji mogą pomóc informacje zawarte w literaturze przedmiotu.

Podstawową zasadą, od której wyszły Judith Kormos i Anne Smith (2012), jest to, by materiał tekstowy, a więc i testowy, wywoływał u odbiorcy z dys-

leksją jak najmniej stresu, jaki mógłby pojawić się już na „pierwszy rzut oka”. Należy przede wszystkim pamiętać o tym, że odbiorca może być podatny na przeciążenie sensoryczne oraz dystrakcje wizualne (stąd często podczas pracy z uczniami dyslektycznymi zasłania się w podręcznikach zadania, których aktualnie się nie omawia). Przeladowania tego typu można jednak zminimalizować, zachowując jak najbardziej przejrzystą formę zadań. Dla przykładu – tekst niemieszczący się na jednej stronie może okazać się problematyczny – wystarczyłoby przearanżować układ, by uniknąć takiej sytuacji. Podobnie rzecz ma się z samymi zadaniami egzaminacyjnymi – najlepiej, by było jedno na stronę. Jest to kwestia czysto techniczna jakich wiele do przemyślenia w kontekście pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Jednym z kluczowych, a jednocześnie prostych zabiegów jest zapewnienie wystarczająco dużej (min. 12, zalecane 14–16 pkt) oraz przyjaznej – tj. bezszeryfowej – czcionki (np. Arial lub Comic Sans MS zamiast standardowej Times New Roman) wraz ze zwiększeniem interlinii. Poszerzenie odstępu między wierszami redukuje możliwość nieopatrzego „przeskakiwania” z jednego na drugi oraz zlewania się słów w jedną całość podczas czytania. Monika Łodej (2014) zaproponowała również wytłuszczenie drukiem co drugiego wersu w długich tekstach, co – podobnie jak korzystanie ze specjalnego okienka lub linijki – ma na celu ułatwienie uczniom dyslektycznym procesu czytania. Zadbanie o zmniejszenie męczącego dla oczu kontrastu biel–czern przez użycie papieru w beżowych, kremowych czy pastelowych kolorach (lub specjalnych nakładek) jest również ważne, chociaż pewną trudnością może okazać się dopasowanie barwy do indywidualnych preferencji ucznia. Uzasadnieniem dla tej strategii może być opisany przez Helen Irlen (1991) syndrom wrażliwości skotopowej (SSS – *Scotopic Sensitivity Syndrome*) u osób dyslektycznych, który charakteryzuje się nadwrażliwością na fale światła o określonej długości.

Wymienione wskazówki, nie będące specjalnie wymagającymi ani czasochłonnymi w implementacji, sprawiają, że pomoce dydaktyczne (w tym arkusze testowe) stają się bardziej przyjazne, a więc i czytelne. Katarzyna Bogdanowicz (2011) zwróciła uwagę również na to, by starać się unikać fragmentów zapisanych wielkimi literami, przez co wyrazy zaczynające i kończące się na tej samej wysokości stają się do siebie podobne. Warto natomiast ubogacić tekst o punktory, wykresy, diagramy, grafiki, uważając przy tym, by dana strona nie została przeladowana zbędnymi informacjami i materiałem ilustracyjnym. Zaleca się podzielenie tekstu na części. Aby zwiększyć efektywność pracy uczniów, do wyżej wymienionego zestawu Elżbieta Zawadzka-Bartnik (2010) dodała postulat różnorodności zadań z uwagi na to, że monotonia sprzyja męczliwości.

Pewną alternatywą i ułatwieniem dla uczniów z dysleksją jest również śledzenie tekstu przy jednoczesnym ich odsłuchu z nagrania.

Ważną kwestią, na którą zwrócił uwagę m.in. Cecil Mercer (2002), jest również odpowiedni zapis poleceń. Polecenia zapisane w formie paragrafu i zawierające w jednym zdaniu kilka istotnych informacji/kroków do wykonania mogą być przytaczające czy dezorientujące dla dyslektyków. Instrukcje można więc uprościć do krótkich zdań zapisanych jedno pod drugim wraz z wytłuszczonymi słowami kluczowymi.

Odnosnie do formatu samych zadań testowych, Susan Barton (2001) wyszczególniła typy zadań, które są potencjalnie mniej lub bardziej problematyczne dla uczniów z dysleksją. Do tych pierwszych zalicza zadania zamknięte na dobieranie zbiorów poprzez ich łączenie linią, jak również zadania z luką – pod warunkiem, że podano listę słów do wyboru. Zadania wielokrotnego wyboru wydają się być umiarkowanie trudne – w zależności od ilości dystraktorów oraz tekstu do przeczytania. Za najtrudniejsze, co również potwierdzają Joanna Nijakowska i inni (2015) uchodzą zadania z luką do samodzielnego wypełnienia oraz zadania otwarte, na które trzeba udzielić rozszerzonej odpowiedzi (pisanie dłuższego tekstu). Zadania z lukami wymagają od uczniów jednoczesnego czytania i pisania, co stanowić może nie lada wyzwanie. Z uwagi na trudności grafomotoryczne, zaleca się pozostawić więcej miejsca na wpisywanie odpowiedzi w luki oraz na dłuższe wypowiedzi pisemne. W „przewodniku po dysleksji”, a dokładniej w rozdziale poświęconym ocenianiu, J. Nijakowska i inni (2016) przeprowadzili analizę Cambridge KET for Schools – testu przeznaczanego dla nastolatków pod kątem potencjalnych trudności dla kandydatów z dysleksją. W odniesieniu do formy niektórych zadań wymieniono m.in.: duże zagęszczenie tekstu, dezorientujący układ, skomplikowane instrukcje, konieczność wielokrotnego powracania do tekstu podczas wybierania słów do wpisania w luki, ryzyko popełnienia błędu przy przepisywaniu wyrazów/liter/cyfr. Za pozytywny aspekt uznano ilustracje towarzyszące tekstom.

Reasumując, dostosowanie formy testu dla uczniów z dysleksją nie musi oznaczać zmiany treści zadań ani zakresu sprawdzanych wiadomości w stosunku do arkusza standardowego. Zadania testowe mogą zostać zaaranżowane w taki sposób, by nie zaszła niepożądana ingerencja. Odpowiednia adaptacja arkusza, polegająca głównie na umiejętnym rozplanowaniu i technicznej zmianie układu zadań, może ułatwić dostęp ucznia do informacji oraz umożliwić zademonstrowanie nabytej wiedzy i umiejętności pomimo doświadczania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Dostosowanie formy, dążące do wyrównania szans edukacyjnych, a nie dające „niesprawiedliwe” przywileje, nie jest jedno-

znaczne z obniżeniem wymagań i nie musi oznaczać modyfikacji sprawdzanych treści programowych. Jako narzędzie pomiaru dydaktycznego test czy arkusz egzaminacyjny może pozostać trafny i miarodajny, weryfikujący osiągnięcia uczniów we wskazanym zakresie materiału (Cushen White 2018; Darrow 2007).

Poglądy nauczycieli na temat braku dostosowania formy egzaminu ósmoklasisty z języka obcego dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

Cel i pytania badawcze

Brak dostosowania formy egzaminu ósmoklasisty do potrzeb i możliwości psychofizycznych uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się zainspirował autorki niniejszego opracowania do przeprowadzenia badania odnoszącego się do tej kwestii. Celem badania było zweryfikowanie tezy, czy w opinii nauczycieli forma egzaminu powinna być dostosowana dla tej grupy. Jeżeli tak, to jakie dostosowania byłyby, ich zdaniem, pożądane? W ramach badania postawiono następujące pytania badawcze (PB):

PB 1: Czy i z jakimi specyficznymi trudnościami w uczeniu się stykali się nauczyciele przygotowując uczniów do egzaminu ósmoklasisty?

PB 2: Czy zdaniem nauczycieli dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się powinien być przygotowany odrębny arkusz egzaminacyjny?

PB 3: Jakie dostosowania w zakresie formy egzaminu byłyby wskazane według nauczycieli?

PB 4: Czy świadomość dostosowań jest zależna od stopnia awansu zawodowego nauczycieli?

Odpowiedzi na te pytania miała udzielić analiza danych uzyskanych ze skonstruowanego kwestionariusza ankiety.

Organizacja badania – instrument, przebieg

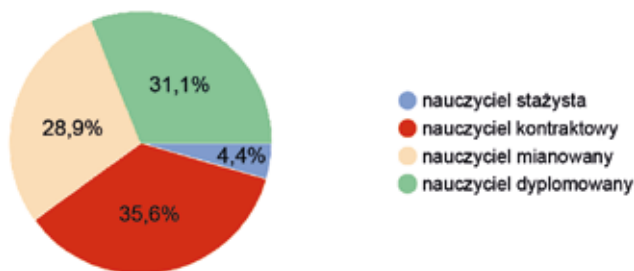
Anonimową ankietę przeprowadzono w maju 2019 r., tj. tuż po pierwszym egzaminie w roku szkolnym 2018/2019. Kwestionariusz koncentrował się na uczniach ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, ponieważ spośród omawianych SPE to właśnie dla tej grupy forma arkusza egzaminacyjnego nie została zmieniona. Oprócz odniesienia się do kwestii braku dostosowania formy egzaminu do specyficznych trudności w uczeniu się w postaci pytań zamknię-

tych, nauczyciele mieli także możliwość zaproponowania, jakie ich zdaniem dostosowania typów zadań oraz konstrukcji arkusza byłyby wskazane.

Zaproszenie do udziału w badaniu skierowano do nauczycieli języka angielskiego pracujących w szkołach podstawowych. Mając nadzieję na uzyskanie informacji zwrotnej od grupy docelowej z różnych części kraju oraz korzystając z elastyczności narzędzia Google Docs Formularze (m.in. ułatwionej analizy danych surowych czy faktu, że respondent może wypełnić ankietę w najbardziej dogodnym dla siebie momencie oraz na dowolnym urządzeniu mobilnym z dostępem do internetu), ankietę przeprowadzono online za pomocą popularnego serwisu społecznościowego Facebook. Aby dotrzeć do grupy docelowej, udostępniono instrument pomiarowy w formie kwestionariusza wraz z krótkim opisem oraz zaproszeniem do udziału w badaniu na profilu prywatnym badaczki, profilu ogólnodostępnym „Nauczanie j. angielskiego uczniów o Specjalnych Potrzebach Edukacyjnych”, a także w popularnych grupach publicznych i prywatnych zrzeszających nauczycieli języka angielskiego pracujących w Polsce: „Nauczyciele angielskiego”, „Angielski: egzamin ósmoklasisty – grupa dla nauczycieli”, „Dysleksja a języki obce”, „Anglomaniacs – angiści z pasją”, „Codzienna kawa nauczycieli angielskiego”, „Giełda kreatywnych nauczycieli angielskiego”, „Anglistów blogi edukacyjne – grupa dla Czytelników”, „Szkolenia, kursy, konferencje dla nauczycieli języka angielskiego”, „Teacher’s Corner – Narzędzia kreatywnego nauczyciela”, „EFL Teaching Materials & Resources”, „Teachers Help Teachers”.

Respondenci

Na zaproszenie do udziału w badaniu odpowiedziało 45 osób. Były to głównie kobiety (97,8% – 44 osoby), spośród których 35,6% (16 osób) pracowało na etacie nauczyciela kontraktowego, 31,1% (14 osób) – dyplomowanego, 28,9% (13 osób) – mianowanego, 4,4% (2 osoby) – stażysty.

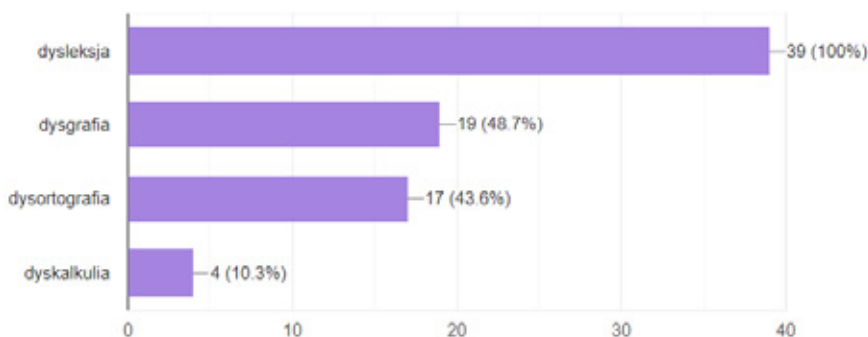


Wykres 1. Stopień awansu zawodowego ankietowanych nauczycieli

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych ankiet.

Wyniki badania i ich analiza

W odniesieniu do PB 1 zdecydowana większość respondentów (86,7% – 39 osób) przygotowywała uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się do egzaminu ósmoklasisty z języka angielskiego, przy czym uczniowie ci przejawiali następujące rodzaje trudności – w kolejności od najwyższej częstości: dysleksja (100% wskazań), dysgrafia (48,7% wskazań), dysortografia (43,6% wskazań), dyskalkulia (10,3% wskazań).



Wykres 2. Specyficzne trudności w uczeniu się ósmoklasistów wskazane przez ankietowanych nauczycieli

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych ankiet.

W odpowiedzi na PB 2, większości ankietowanych nauczycieli (68,9% – 31 osób) napisało, że dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się powinien być przygotowany odrębny arkusz egzaminacyjny, co potwierdza wysuniętą tezę badawczą. Zostali oni zatem poproszeni o zasugerowanie, jakie dostosowania typów zadań oraz konstrukcji arkusza byłyby ich zdaniem wskazane (PB 3). Niestety, nie wszyscy ankietowani udzielili odpowiedzi na to pytanie otwarte. W 25 wypowiedziach otwartych (55% ogółu 45 respondentów) powtarzały się opinie, że dla uczniów z dysleksją nie wystarczy tylko wydłużyć czas na rozwiązanie zadań (co jest dostosowaniem warunków, a nie formy). Spośród wskazanych rodzajów dostosowania, respondenci najczęściej proponowali, aby:

- zmienić układ graficzny,
- zmienić papier na inny kolor (kremowy, delikatnie żółty),
- zmienić czcionkę na bezszeryfową (np. Verdana, Calibri),

- zwiększyć rozmiar czcionki (do 14–16),
- zwiększyć odstępy między wierszami (aby zminimalizować tzw. *visual stress*),
- zróżnicować fragmenty tekstów (np. poprzez pogrubienie co drugiego wersu),
- wyróżnić (pogrubić) słowa kluczowe w pytaniach do tekstu lub na rozumienie ze słuchu,
- uprościć polecenia,
- zostawić więcej miejsca na udzielenie odpowiedzi,
- na jednej stronie zamieścić tylko jedno zadanie (edycja zadań w taki sposób, aby uczeń miał cały tekst przed oczami podczas czytania),
- zmniejszyć liczbę zadań,
- zamieścić w arkuszu jedynie proste zadania sprawdzające rozumienie wysłuchanych/przeczytanych informacji (wiedza ogólna, konwersacja/sytuacje codzienne na poziomie komunikatywnym),
- skrócić teksty,
- skrócić zadania sprawdzające umiejętność słuchania ze zrozumieniem,
- nie uwzględniać zadań otwartych lub je zredukować przy jednoczesnym zmniejszeniu liczby wymaganych wyrazów (pisanie krótkich tekstów),
- zamienić typy zadań wymagających wpisywania wiadomości na wybór prawidłowej odpowiedzi lub dać dodatkowe wskazówki,
- uwzględnić więcej zadań w formie łączenia oraz jednokrotnego wyboru (a, b, c),
- zamieścić słowniczek przydatnych zwrotów, który mógłby pomóc w przygotowaniu wypowiedzi pisemnej,
- udostępnić transkrypcję tekstu do zadań ze słuchu dla ucznia z dysleksją.

Przyglądając się wymienionym przez respondentów sugestiom, wiele z wysuniętych propozycji pokrywa się z rekomendacjami, jakie można odnaleźć w zacytowanej wcześniej literaturze. Świadczyć to może o dość wysokim poziomie świadomości i wiedzy ankietowanych nauczycieli i/lub wniosków wyciągniętych z doświadczenia nabytego w roku pracy dydaktycznej. Czy jednak u wszystkich ankietowanych? Czy świadomość dostosowań jest zależna od awansu zawodowego nauczycieli? Aby odpowiedzieć na to pytanie (PB 4), policzono propozycje dostosowań egzaminu wskazane przez poszczególne grupy nauczycieli, które ujmuje tabela 1.

W trzech grupach ankietowani nauczyciele wymienili średnio po 2–3 propozycje dostosowań egzaminu ósmoklasisty dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, niezależnie od stopnia awansu zawodowego. Jedy-

ną grupą, w której po uśrednieniu jedna osoba wysunęła po jednej propozycji, okazała się grupa nauczycieli dyplomowanych. Wydawałoby się, że to właśnie nauczyciele z najdłuższym stażem powinni być najbardziej świadomi. Mogła to być jednak kwestia przypadku doboru respondentów. Z drugiej strony, nauczyciele w tej grupie osiągnęli szczyt na szczeblu awansu, toteż mogą nie być wystarczająco zmotywowani do rozwoju zawodowego. Należy przy tym zasygnalizować, że powstanie facebookowego profilu „Nauczanie j. angielskiego uczniów o Specjalnych Potrzebach Edukacyjnych” zbiegło się w czasie z utworzeniem na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie pierwszych w Polsce studiów podyplomowych z tego zakresu. Strona ta została założona i jest zarządzana przez inicjatorkę wspomnianych studiów i zrzesza również słuchaczy dotychczasowych edycji. Trudno orzec, jaki odsetek respondentów stanowiła właśnie ta przeszkolona grupa. Niemniej jednak, wiele ze wskazań możliwych dostosowań egzaminu ósmoklasisty dla uczniów dyslektycznych odpowiada ich potrzebom oraz specyficznym trudnościom, z jakimi muszą się mierzyć, spośród których wymienić można następujące zaburzenia: percepcji i pamięci wzrokowej, koordynacji wzrokowo-ruchowej i wzrokowo-przestrzennej, percepcji i pamięci słuchowej, funkcji językowych. Należy przy tym pamiętać, że nie każdy dyslektyk przejawia te same zaburzenia oraz stopień ich nasilenia. Wyróżnia się wiele typów dysleksji, tj. typu wzrokowego, typu słuchowego, dysleksję integracyjną, typu mieszanego (Zawadzka-Bartnik 2010), co również powinno znaleźć swoje odzwierciedlenie w odpowiednim dostosowaniu formy zadań w poszczególnych częściach egzaminu: rozumienie ze słuchu, znajomość funkcji językowych, rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych, wypowiedź pisemna.

Tabela 1. Stopień awansu zawodowego nauczycieli a liczba wskazań propozycji dostosowań

Stopień awansu zawodowego	Liczba propozycji dostosowań	Średnia liczba propozycji dostosowań na ankietowanego
Nauczyciele stażyści (n = 2 z 2)	5	2,5
Nauczyciele kontraktowi (n = 8 z 16)	21	2,6
Nauczyciele mianowani (n = 6 z 13)	15	2,5
Nauczyciele dyplomowani (n = 7 z 14)	8	1,1

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych ankiet.

Obok zalecanych technicznych adaptacji formatu, zostały również przez nauczycieli zasygnalizowane możliwe modyfikacje niektórych zadań arkusza, takie jak: skrócenie tekstów, łatwiejsze słownictwo, skrócenie zadań na rozumienie ze słuchu lub też opuszczenie jednego otwartego zdania w tej części egzaminu, zmniejszenie ilości zadań, redukcja/eliminacja zadań otwartych. Była to już jednak dość duża ingerencja w porównaniu do arkusza standardowego egzaminu ósmoklasisty.

Choć nie było to zamierzonym celem ankiety, kilkoro nauczycieli uwzględniło również dostosowania w zakresie warunków przeprowadzania egzaminu, co najpewniej wynikało z niezrozumienia podziału na dostosowanie formy a warunków. Wysłunięte propozycje dotyczyły większej tolerancji błędów, trzykrotnego odsłuchania nagrań do poszczególnych zadań oraz umożliwienia uczniom skorzystania z okienek do czytania lub pomocy nauczyciela wspomagającego w przeczytaniu tekstu. Korzystanie z pomocy nauczyciela wspomagającego zostało przewidziane przez CKE, jednak jego zadaniem jest zapis odpowiedzi zdającego do zadań otwartych. Dostosowanie takie jest możliwe tylko w sytuacji, gdy głębokość zaburzenia grafii uniemożliwia odczytanie pracy egzaminacyjnej i gdy uczeń w toku nauczania został uprzednio przyzwyczajany do takiej współpracy z nauczycielem.

W odpowiedziach do pytań zawartych w kwestionariuszu pojawiły się również sugestie, by nie oceniać poprawności zapisu wypowiedzi pisemnych oraz wydłużyć czas trwania egzaminu. Uczniowie ze zdiagnozowanymi specyficznymi trudnościami w uczeniu się są uprawnieni do przedłużenia czasu egzaminu. W informatorze znajduje się także zapis o zastosowaniu szczegółowych zasad oceniania rozwiązań zadań otwartych. Być może nie wszyscy respondenci byli doinformowani w tym zakresie.

Jak skonstruował jeden z ankietowanych nauczycieli, „zadania powinny być zupełnie inaczej skonstruowane dla dyslektyków”. Od nauczycieli wymaga się bowiem dostosowania wymagań na zajęciach, jak również dostosowania zadań w klasie i na sprawdzianach, „a potem taki uczeń pisze identyczny egzamin, tylko czas ma wydłużony”.

Wnioski i refleksje końcowe

Jak wynika z przeprowadzonej analizy, CKE zadbała o dostosowanie form i warunków przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty dla poszczególnych grup uczniów ze SPE. Odrębną kwestią jest jednak to, czy zaproponowane sposo-

by dostosowania są odpowiednie, wystarczające i czy sprawdzą się w praktyce. Na odpowiedź na to pytanie należy jednak poczekać. Obok oceny nauczycieli ważne będą opinie rodziców, a przede wszystkim samych zdających.

Ponadto aby wysunąć dokładniejsze wnioski, ocena sposobów dostosowania formy wymagałaby wnikliwej analizy konstrukcji poszczególnych arkuszy egzaminacyjnych. Dla przykładu – co wydaje się w tych konkretnych przypadkach oczywiste – w arkuszu dla niesłyszących i słabosłyszących (EO_7) nie ma zadań sprawdzających rozumienie ze słuchu, a w arkuszu dla niewidomych (EO_6) nie znajdziemy zbytecznego materiału wizualnego, który w arkuszu standardowym (EO_1) bądź innych spełnia zadanie materiału stymulującego. Co więcej, arkusze dla słabowidzących (EO_4 i EO_5) fizycznie obejmują większą ilość stron niż arkusz standardowy (14 stron) z uwagi na powiększony druk (odpowiednio 25 stron przy czcionce w rozmiarze 16 oraz 37 stron przy czcionce w rozmiarze 24). Inny bywa też układ obrazków (EO_4, EO_5) czy opcji odpowiedzi (EO_2 – uczniowie z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera) – z poziomego do pionowego. Zwiększono także interlinię. Kolejną wyróżniającą się dyferencją są odpowiedzi do wyboru podane w języku polskim TAK/NIE pod zdaniem w języku obcym opisującymi obrazki (EO_8) lub chociażby zadanie „Co/Kogo przedstawiają obrazki? Wpisz w kratki brakujące litery”, którego nie ma w arkuszu standardowym, a pojawia się ono w arkuszach dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (EO_8) oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym (EO_Q).

Chociaż wprowadzono różne sposoby dostosowania formy do poszczególnych rodzajów SPE, dziwić może pominięcie w tym zakresie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, takimi jak dysleksja, dysgrafia, dysortografia czy dyskalkulia. Zwłaszcza o dysleksji wiele mówi się w ostatnim czasie. Podążając za wskazówkami specjalistów, wiele wydawnictw wychodzi temu problemowi naprzeciw, proponując podręczniki z dostosowaniami (adaptacjami i modyfikacjami), dodatkowymi materiałami oraz poradnikami metodycznymi. Wydawało by się zatem, że ta grupa uczniów stanowi jedną z tych, która powinna zostać uprawniona nie tylko do skorzystania z dostosowanych warunków, lecz także dostosowanej formy egzaminu ósmoklasisty. Obecnie uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się na egzaminie ósmoklasisty mogą liczyć na:

- przedłużenie czasu; korzystanie z pomocy nauczyciela wspomagającego, który zapisuje odpowiedzi zdającego do zadań otwartych (możliwe tylko wtedy, gdy głębokość zaburzenia grafii uniemożliwia odczytanie pracy egzaminacyjnej i gdy uczeń w toku edukacji został wdrożony do takiej

współpracy z nauczycielem; przy czym przyznanie tego dostosowania oznacza obligatoryjne przyznanie płyty CD z dostosowanym nagraniem – wydłużone przerwy przeznaczone na zapoznanie się z zadaniami sprawdzającymi rozumienie ze słuchu i ich wykonanie);

- zaznaczanie odpowiedzi do zadań zamkniętych w zeszytcie zadań egzaminacyjnych, bez przenoszenia ich na kartę odpowiedzi; zapisywanie odpowiedzi do zadań na komputerze (możliwe tylko wtedy, gdy głębokość zaburzenia grafii uniemożliwia odczytanie pracy egzaminacyjnej);
- zastosowanie szczegółowych zasad oceniania rozwiązań zadań otwartych uwzględniających specyficzne trudności w uczeniu się.

Wyżej wymienione dostosowania być może wielu specjalistów uzna za w pełni wystarczające. Nie wchodząc w kompetencje osób profesjonalnie badających dysleksję, w tym miejscu zasygnalizowano tylko pewne wątpliwości, które pojawiły się również w wypowiedziach większości nauczycieli biorących udział w przeprowadzonym badaniu ankietowym. Niewykluczone, że podobne pytania czy sugestie co do wprowadzenia określonych dostosowań formy egzaminu ósmoklasisty dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się nasunęły się też pewnej części czytelników. Dysleksja może mieć różne przejawy oraz stopnie i nie każdy uczeń wymaga takiego samego wsparcia, jednak być może wachlarz dostosowań egzaminu kończącego szkołę podstawową powinien być szerszy dla tej grupy zdających.

BIBLIOGRAFIA

- Barton S. (2011), *Classroom Accommodations for Dyslexic Students*, Bright Solutions for Dyslexia, Inc. <https://www.dys-add.com/resources/General/AccommodationsHandout.pdf> (data dostępu: 3.06.2019).
- Bogdanowicz K.M. (2011), *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*, Wydawnictwo Harmonia: Gdańsk.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2017), *Arkusze pokazowe – grudzień 2017*, <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/arkusze/arkusze-pokazowe-grudzien-2017> (data dostępu: 11.10.2018).
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2017), *Informator o egzaminie ósmoklasisty od roku szkolnego 2018/2019. Zasady przeprowadzania i przystępowania do egzaminu*, Warszawa, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_Czesc%20ogolna.pdf (data dostępu: 11.10.2018).
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2017), *Informatory*, <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/informatory/> (data dostępu: 11.10.2018).

- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2017), *O egzaminie*, <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/o-egzaminie/> (data dostępu: 11.10.2018).
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2017), www.cke.gov.pl (data dostępu: 11.10.2018).
- Cushen White N. (2018), *Accommodations for Students with Dyslexia*, International Dyslexia Association, <https://dyslexiaida.org/accommodations-for-students-with-dyslexia/> (data dostępu: 11.10.2018).
- Darrow A. (2007), *Adaptations in the Classroom: Accommodations and Modifications: Part I*, „General Music Today”, vol. 20, issue 3.
- Irlen H. (1991), *Reading by the colors. Overcoming dyslexia and other reading disabilities through the Irlen Method*, New York: Avery Publishing Group.
- Kormos J., A.M. Smith (2012), *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*, Bristol–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters.
- Łodej M. (2014), *Teaching dyslexic students, MyEnglishLab and Teacher's eText*, Harlow: Pearson Education.
- Mercer C. (2002), *Accommodating Students with Dyslexia in all Classroom Settings. Fact Sheet 51*, International Dyslexia Association, http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/Accommodating_Students_with_Dyslexia_In_All_Classroom_Settings.pdf (data dostępu: 26.11.2019).
- Nijakowska J. et al. (2015), *DysTEFL2 – Dyslexia for teachers of English as a foreign language. Self-study course*, <http://dystefl2.uni.lodz.pl/> (data dostępu: 26.11.2019).
- Nijakowska J. et al. (2016), *DysTEFL2 – Dyslexia for teachers of English as a foreign language*. Department of Pragmatics, University of Łódź; Łódź, <http://dystefl2.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/DysTEFL2-booklet.pdf> (data dostępu: 26.11.2019).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty* (Dz.U. 2017 poz. 1512), <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/1512/1> (data dostępu: 11.10.2018).
- Smolik M. (2018a), *Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 20 sierpnia 2018 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty i egzaminu gimnazjalnego w roku szkolnym 2018/2019*, https://cke.gov.pl/images/_KOMUNIKATY/20180820%20E8%20EG%20Komunikat%20o%20dostosowaniach.pdf (data dostępu: 11.10.2018).
- Smolik M. (2018b), *Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 20 sierpnia 2018 r. w sprawie materiałów i przyborów pomocniczych, z których mogą korzystać zdający na egzaminie ósmoklasisty, egzaminie gimnazjalnym i egzaminie maturalnym w 2019 roku*, https://cke.gov.pl/images/_KOMUNIKATY/20180820%20E8%20EG%20EM%20Komunikat%20o%20przyborach.pdf (data dostępu: 11.10.2018).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – *Prawo oświatowe* (Dz.U. 2017 poz. 59). <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000059> (data dostępu: 11.10.2018).

Zawadzka-Bartnik E. (2010), *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

STRESZCZENIE

Egzamin pod koniec szkoły podstawowej został po raz pierwszy zdany przez uczniów kończących klasę VIII w 2018/2019 roku szkolnym. Jest to obowiązkowy zewnętrzny egzamin pisemny, który warunkuje ukończenie szkoły, bez względu na wynik końcowy. Jednym z trzech obowiązkowych przedmiotów do przetestowania w latach 2019–2021 jest nowożytny język obcy: angielski, francuski, hiszpański, niemiecki, rosyjski, ukraiński lub włoski. Zdający mogą wybrać tylko język, którego się uczyli w ramach obowiązkowych zajęć. Zgodnie z dyrektywą ministerialną z 2017 r. uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są uprawnieni do zdawania egzaminu w warunkach i formach dostosowanych do ich indywidualnych możliwości psychofizycznych. Pod koniec tego samego roku Centralna Komisja Egzaminacyjna opublikowała przykładowe prace egzaminacyjne dostosowane do potrzeb następujących osób uczących się ze szczególnymi trudnościami.

SŁOWA KLUCZOWE: dostosowanie, egzamin ósmoklasisty, języki obce, specjalne potrzeby edukacyjne, specyficzne trudności w uczeniu się

SUMMARY

The end-of-primary school exam was taken by learners graduating from the 8th grade in 2018/2019 for the first time. It is a compulsory external written exam which conditions school graduation, no matter the final result. One of the three obligatory subjects to be tested in the years 2019–2021 is a modern foreign language: English, French, Spanish, German, Russian, Ukrainian, Italian. Examinees can choose only the language they have been learning as part of mandatory classes. According to a ministerial directive from 2017, learners with Special Educational Needs are entitled to take the exam in conditions and forms adjusted to their individual psycho-physical capabilities. By the end of the same year, The Central Examination Board published sample examination papers adjusted to the needs of the following learners: with Specific Learning Difficulties; with autism, including Asperger Syndrome; with a visual impairment; blind; with a hearing impairment; deaf; with a mild intellectual disability;

with cerebral palsy. As a matter of fact, having analysed the types of adjustments of examination conditions and paper forms to learners' individual psycho-physical and educational needs, there are no adjustments of form for learners with Specific Learning Difficulties. The aim of the article is to discuss this issue with reference to the opinions gleaned from primary-school teachers.

KEYWORDS: adjustments, end-of-primary school exam, foreign languages, Special Educational Needs, Specific Learning Difficulties

PAULINA FORMA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

WERONA KRÓL-GIERAT – Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 8.01.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 5.02.2020; 15.05.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.06.2020

sprawozdania i opinie

Recenzje

Sprawozdanie z X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego

Report from the tenth National Pedagogical Congress

DOI 10.25951/4170

Wprowadzenie

W dniach 18–20 września 2019 r. w Warszawie odbyło się niezwykle wydarzenie naukowe: jubileuszowy X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. Zgromadziło ono wielu pedagogów z całej Polski. O skali wydarzenia świadczy fakt, że uczestnictwo zgłosiło niemal 400 uczonych z 53 ośrodków akademickich. Jak podkreślała prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak, przewodnicząca Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, temat zjazdu był długo dyskutowany w gremiach pedagogów i ostatecznie przyjął następujący kształt: *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu wspólnotowości, zaufania i autonomii*. O trafności podjętej problematyki przekonuje zarówno jej aktualność, na którą zwracali uwagę otwierający zjazd prelegenci, jak i liczba uczestniczących w obradach uczonych. Zjazd zorganizowali: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne (PTP) oraz dwie wiodące warszawskie uczelnie kształcące pedagogów – Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego i Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. W Komitecie Programowym pracę podjęli: prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak (przewodnicząca), dr hab. Joanna Ostrouch-Kamińska, prof. UWM (wiceprzewodnicząca) oraz członkowie: prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, prof. dr hab. Mirosław J. Szymański, prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak, dr hab. Piotr Kostyło, prof. UKW, prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, prof. Maria Kolankiewicz, prof. dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur, prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski, prof. dr hab. Magdalena Piorunek, prof. dr hab. Anna Wilkomirska, prof. dr hab. Zbyszko Melosik, prof. dr hab. Krzysztof Rubacha i prof. dr hab. Dariusz Kubinowski. Członkowie Komitetu Programowego byli

odpowiedzialni również za prowadzenie obrad w sekcjach. Członkami Komitetu Naukowego zostali: prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski, prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński, prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak, prof. dr hab. Bogusław Śliwerski oraz prof. dr hab. Anna Wilkomirska. Komitet organizacyjny składał się z następujących osób: prof. dr hab. Anna Wilkomirska – przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego, dr Marta Pietrusińska – sekretarz, dr Sylwia Galanciak, dr Dorota Jankowska, dr Halina Rotkiewicz, dr Katarzyna Białożył i mgr Anna Szewczyk.

Dziesiąty Zjazd Pedagogiczny poprzedziła Szkoła Młodych Pedagogów, w której uczestniczyło ponad 30 osób. Kluczowe treści tego wydarzenia koncentrowały się na metodologicznych oraz publikacyjnych aspektach działań młodych badaczy. Przemysleniami i umiejętnościami dzielili się z młodymi: prof. Ingrid Gogolin (University of Hamburg), prof. Conor Galvin (University College Dublin), prof. Mirosława Nowak-Dziemianowicz (Uniwersytet Opolski), prof. Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki) i dr hab. Grzegorz Szumski (Uniwersytet Warszawski). Wykładom plenarnym i warsztatom towarzyszyły podczas pracy w sekcjach wystąpienia młodych naukowców ze Szkoły UNESCO.

Program pierwszego dnia X Jubileuszowego Zjazdu Pedagogicznego wypełniły okolicznościowe wystąpienia gospodarzy uroczystości: prorektora ds. naukowych Uniwersytetu Warszawskiego – dr hab. Macieja Duszczyka, prof. Stefana Kwiatkowskiego – rektora Akademii Pedagogiki Specjalnej i przemówienie wiceprezydent Warszawy Renaty Kaznowskiej, wykłady jubileuszowe, wręczenie nagród i wyróżnień oraz spektakl. Wystąpienia okolicznościowe nawiązywały do tematu zjazdu i ukazywały te miejsca rzeczywistości edukacyjnej, które wobec zachodzących zmian wymagają szczególnej troski i odpowiedzialności uczonych i władz odpowiedzialnych za edukację.

Tematy wykładów jubileuszowych współbrzmiały z tematem przewodnim zjazdu. W nawiązaniu do niego prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński poruszył problematykę kryzysu wspólnotowości, odwołując się do historii zjazdów PTP i tematów wiodących poprzednich zjazdów. Profesor Bogusław Śliwerski wygłosił wykład pt.: *Pedagogika (bez) zaufania*, w którym wykazał, że brak zaufania do władz i nieprzewidywalność ich działań skutkuje m.in. brakiem zaufania nauczycieli do dyrekcji, a uczniów i rodziców – do nauczycieli. Profesor Joanna Madalińska-Michalak w wystąpieniu pt. *Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia: edukacja do autonomii* podkreśliła konieczność wychowania do autonomii przez tworzenie środowiska edukacyjnego pozwalającego młodym

ludziom na podejmowanie decyzji w ramach społecznie przyjętych zasad, na „odwagę bycia mądrym własną mądrością”.

Podczas pierwszego dnia zjazdu Polskie Towarzystwo Pedagogiczne wyróżniło odznaczeniami zasłużonych pedagogów i instytucje. Medal Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego otrzymały następujące osoby: prof. Maria Cze-repaniak-Walczak, prof. Bogumiła Dorota Gołębiak, prof. Teresa Hejnicka-Bezwińska, prof. Henryka Kwiatkowska, prof. Zbyszko Melosik, prof. Jerzy Nikitorowicz, prof. Joanna Rutkowiak, prof. Tomasz Szkudlarek, prof. Bogusław Śliwerski, prof. Irena Wojnar oraz instytucja – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Wyróżnienie za najlepszą monografię w 2019 r. otrzymała dr hab. Renata Tomaszewska-Lipiec (prof. UKW) za publikację: *Praca zawodowa – życie osobiste. Dysonans czy synergia?*, natomiast za publikację z roku 2018 – prof. Dorota Żołądź-Strzelczyk za książkę: *Pod każdym względem szlachetne ci dają wychowanie. Studia z dziejów wychowania szlachty w epoce staropolskiej*.

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne wyróżniło ponadto dwie prace doktorskie – rozprawę dr Małgorzaty Czerwiec pt.: *Kształtowanie etosu zaufania w szkole. Studium socjopedagogiczne* napisaną pod kierunkiem prof. Zbigniewa Kwiecińskiego oraz rozprawę doktorską dr. Kamila Pietrowiaka pt.: *Świat po omacku. Społeczne i kulturowe ramy relacji, praktyk i odczuć osób niewidomych*, której promotorem był dr hab. Eugeniusz Kłosek prof. UW, a promotorem pomocniczym – dr Tarzycjusz Buliński, oraz rozprawę dr Katarzyny Grzesiak pt.: *Doświadczenie sukcesu w nauce przez studentów studiów doktoranckich*, której promotorką była prof. Urszula Ostrowska.

Uczestnicy zjazdu byli także zaproszeni do obejrzenia spektaklu „Mury I” i „Mury II” w wykonaniu licealistów ze Zduńskiej Woli. To przejmujące, pełne artystycznego wyrazu przedstawienie pokazywało problematykę zjazdu z perspektywy młodzieży i uzmysławiało uczonym rzeczywistość edukacyjną, z którą spotykają się uczniowie w szkole i w domu. Ze spektaklu płynęło wołanie młodych o edukację do wolności i autonomii, o poszanowanie ich pasji i praw oraz o rzeczywiste zainteresowanie ich problemami.

Drugi dzień zjazdu rozpoczęły wykłady wprowadzające realizowane równocześnie w dwóch aulach. Następnie praca uczestników była kontynuowana w siedmiu sekcjach obradujących jednocześnie. Część merytoryczną zakończyła sesja posterowa, w której ośmioro uczestników dzieliło się swoimi badaniami, prezentując je w formie tradycyjnych i interaktywnych plakatów.

Ostatni dzień zjazdu wypełniły wykłady plenarne, obrady w sekcjach oraz w ośmiu sympozjach tematycznych pracujących niezależnie od siebie. Taka organizacja zjazdu pozwoliła na umieszczenie w programie zjazdu 359 wystąpień.

Wykłady plenarne drugiego i trzeciego dnia zjazdu odbywały się jednocześnie w dwóch sesjach.

W pierwszej sesji uczestnicy wysłuchali wystąpienia prof. Zbyszka Melosika pt.: *Książka jako „złoty standard” w naukach humanistycznych i społecznych* oraz prof. Tomasza Szkudlarka pt.: *No Future. Drogi wyjścia, linie ucieczki i terażniejszość jako międzywojnie*. W drugiej sesji prof. Stefan Kwiatkowski wskazał na konieczność *Prognozowania rozwoju systemu edukacji w kontekście wyzwań natury globalnej* podkreślając, że rolą uczonych jest przewidywanie zmian i formułowanie zaleceń dla systemu edukacji adekwatnie do nakreślonych prognoz. Profesor Tadeusz Pilch wygłosił wykład: *Mysł pedagogiczna i edukacja wobec anomii, bierności obywatelskiej, dysfunkcjonalności władzy i demokracji proceduralnej* wskazując m.in., że obowiązkiem uczonych jest w pierwszej kolejności „dążenie do prawdy, a nie jej głoszenie”, a także aktywna postawa wobec zauważonych nieprawidłowości i niedoskonałości systemu edukacji. Profesor UŁ dr hab. Andrzej Maciej Kaniowski przedstawił z perspektywy filozoficznej referat *Autonomia wyzwaniem dla naszej edukacji*.

Następnego dnia wykłady plenarne w pierwszej sesji wygłosili: prof. Iwona Chrzanowska, która skoncentrowała swoją wypowiedź wokół problemów edukacji włączającej w wykładzie *O czym się nie mówi w kontekście edukacji włączającej – perspektywa (nie tylko) pedagogiki specjalnej* oraz dr hab. Roman Dolata prof. UW, który nawiązując do wyników badań, wskazywał na uwarunkowania efektywności procesu uczenia się w wystąpieniu pt.: *Czy genetyka zachowania trafnie szacuje wpływ szkoły na osiągnięcia szkolne, czyli o nieoczekiwanym pożytku poznawczym z gimnazjalnego eksperymentu*.

Wykłady plenarne drugiej sesji wypełnione zostały głosem prof. Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej *Pamięć i tradycja w przezwyciężaniu kryzysu zaufania i wspólnotowości w praktyce edukacyjnej* oraz prof. Ryszarda Macieja Łukaszewicza *Edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii – która i jaka edukacja?*

Po wykładach plenarnych każdego dnia naukowcy uczestniczyli w wybranych przez siebie sekcjach tematycznych lub sympozjach.

Drugiego dnia zjazdu jednocześnie obradowało siedem grup:

Sekcja I – *Polityka edukacyjna, szkoła, instytucje edukacyjne* była prowadzona w dwóch pracujących równoległe grupach przez prof. dr. hab. Bogusława

Śliwerskiego i prof. dr. hab. Mirosława Józefa Szymańskiego. Sekcja ta zgromadziła prelegentów, którzy wypowiadali się na tematy związane z systemem edukacji i jego uwarunkowaniami. Podejmowali zagadnienia dotyczące inkluzji w edukacji z perspektywy polityki oświatowej i organizacji procesu kształcenia. Szczególne miejsce zajmowały refleksje nad edukacją włączającą i kształceniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podejmowano próby dookreślenia roli nauczyciela, dyrektora i innych pracowników szkoły w funkcjonowaniu placówki jako systemu. Pojedyncze referaty odnosiły się także do organów prowadzących szkoły, instytucji współpracujących ze szkołą lub działających w obszarze szeroko pojętej edukacji. Liczne głosy krytyków współczesnej edukacji poparte były wynikami badań i analiz teoretycznych.

Przedmiotem pracy sekcji II zatytułowanej *Nauczyciel* realizowanej jednocześnie w trzech równoległych grupach, była kwestia pracy nauczyciela i jej wyznaczniki, o przygotowanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli, a także o ich kompetencje, postawy i wartości oraz zewnętrzne postrzeganie pracy nauczyciela przez pryzmat prestiżu, autorytetu i władzy. Świadomość warunków, w jakich przychodzi pracować współczesnym nauczycielom – to znaczy: świadomość kryzysu zaufania, kryzysu poczucia wspólnotowości i kryzysu autonomii, skłania do traktowania nauczyciela nie jako urzędnika, ale osoby, której wartości i postawy mają istotny wpływ na kształt edukacji. W wystąpieniach nie zabrakło głosów wskazujących na trudności, z jakimi boryka się nauczyciel, oraz na konieczność podejmowania działań przywracających zawodowi nauczyciela właściwego statusu. Poszczególne sesje prowadzili: prof. Joanna Madalińska-Michalak (UW), dr hab. Piotr Kostyło (prof. UKW), prof. Urszula Ostrowska (Akademia im. Jakuba z Paradyża), dr Agnieszka Szplit (UJK), prof. Jolanta Szempruch (UJK), dr hab. Fabian Andruskiewicz (prof. UO), dr hab. Dorota Kornas-Biela (prof. KUL), dr hab. Ewa Pasterniak-Kobylecka (prof. UZ), dr hab. Stanisław Chrobak (prof. UKSW), dr hab. Jarosław Michalski (prof. APS) i prof. Wanda Drózka (UJK).

Liczną grupę uczestników zgromadziła problematyka sekcji III – *Młdzież, uczeń, student, słuchacz* – prowadzonej w dwóch równoległych grupach przez prof. Marię Czerepaniak-Walczak i prof. Agnieszkę Cybał-Michalską. Wśród kluczowych zagadnień wskazano problematykę związaną z kształtowaniem tożsamości i autonomii młodzieży w świecie zmieniających się oczekiwań i warunków oraz wpływu nowoczesnych technologii. Wystąpienia były zogniskowane również na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: na ile szkoła (uczelnia) jest miejscem wspierania rozwoju autonomii i tożsamości oraz wychowania do

wspólnotowości i poszanowania człowieka. Przewodniczące sekcji zachęcały uczestników do poszukiwania i dostrzegania nowych możliwości i wyzwania w kryzysach, które dotyczą współczesną edukację.

Dużym zainteresowaniem uczestników cieszyła się także sekcja pt. *Rodzina, dziecko, opieka, instytucje wychowania*, której moderatorami byli: dr hab. Maria Kolankiewicz (prof. UW), prof. Ewa Ogrodzka-Mazur (UŚ), dr hab. Dorota Kornas-Biela (prof. KUL), dr hab. prof. Joanna Ostrouch-Kamińska (prof. UWM), dr hab. Grzegorz Szumski (UW), dr hab. Arkadiusz Wąsiński (UŁ). Obrady w tej sekcji były skoncentrowane na rodzinie jako miejscu wychowania i budowania relacji międzyludzkich, w tym na rodzinie z osobami chorymi i niepełnosprawnymi, na jej funkcjonowaniu również w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Problemy, jakich doświadcza współczesna rodzina, zmiany w postrzeganiu własnych ról i wzajemnych odniesień członków rodzin, stanowiły treść wystąpień wielu prelegentów. Jeden z bloków tematycznych podejmował problematykę instytucjonalnej opieki nad dzieckiem i opieki zastępczej jako szczególnych form pomocy dziecku, które utraciło rodziców lub są oni niewydolni wychowawczo. Znaczna część wystąpień nawiązywała do przeprowadzonych przez prelegentów badań.

Rynek pracy, rozwój zawodowy, oczekiwania pracodawców to temat sekcji V moderowanej przez prof. Stefana Kwiatkowskiego (APS), prof. Magdalenę Piornik (UAM), prof. Ewę Solarczyk-Ambrozik (UAM), dr hab. Beatę Jakimiuk (KUL) oraz dr hab. Beatę Tomaszewską-Lipiec (prof. UKW). W 28 wystąpieniach zgłoszonych do tej sekcji podejmowano zagadnienia związane z rynkiem pracy, który tworzy wyzwania dla edukacji szkolnej i całonocnej. Podkreślano także wartość pracy ludzkiej jako narzędzia rozwoju osobistego człowieka i jego kompetencji w różnych sferach i etapach życia.

Problematykę: *Środowisko globalne, środowisko lokalne, relacje społeczne, grupy społeczne, media, migracje* omawiano w sekcji VI moderowanej w dwóch równoległych grupach przez prof. Annę Wilkomirską (UW) oraz prof. Zbyszka Melosika (UAM). Tematyka sekcji wskazywała na znaczenie środowiska, w którym współczesny człowiek żyje dla jego funkcjonowania i edukacji. Środowisko to było charakteryzowane jako: dynamicznie zmieniające się, wielokulturowe, otwarte na nowoczesne technologie oraz uwzględniające kontekst migracyjny. Prelegenci podejmowali problematykę związaną z wychowaniem obywatelskim w społeczności narodowej, akademickiej i szkolnej. Odnosili się także do problemu migracji oraz jej skutków. Wskazywali na to, że funkcjonowanie ucznia w wielokulturowej społeczności, będącej skutkiem migracji, jest poważnym wyzwaniem dla współczesnej edukacji.

Znaczną grupę słuchaczy zgromadziła sekcja VII, której temat brzmiał: *Metodologia badań humanistycznych i społecznych*. Sekcję prowadzili prof. Krzysztof Rubacha (UMK) i prof. Dariusz Kubinowski (US). Pierwsze wystąpienia dotyczyły metodologii badań pedagogicznych, która jest osadzona zarówno w nurcie nauk humanistycznych, jak i społecznych. Następnie referenci prezentowali różnorodne metody badawcze przyjmując jako wiodący paradygmat jakościowy oraz snując refleksję na temat ich przydatności i ograniczeń na podstawie przeprowadzonych badań. Szukano również odpowiedzi na pytanie, jak badać środowiska „trudne” oraz, co sądzą studenci pedagogiki o przedmiotach metodologicznych.

W ramach sesji posterowej zaprezentowano w formie ośmiu plakatów rezultaty badań dotyczących różnorodnej problematyki. Dwa plakaty dotyczyły wybranych obszarów pedagogiki specjalnej, kolejne cztery – różnych sposobów edukacji studentów, pozostałe dwa akcentowały znaczenie obrazu jako narzędzia komunikacji. Przez cały czas zjazdu prezentowane były również prace uczestników konkursu *Matematyka w obiektywie* organizowanego cyklicznie przez dr hab. prof. (US) Małgorzatę Makiewicz.

Ostatniego dnia zjazdu równoległe do prac w sekcjach (będących kontynuacją prac sześciu pierwszych sekcji z dnia poprzedniego) odbywało się osiem sympozjów tematycznych o następujących tytułach:

- *Zdolności i twórczość. Problemy, koncepcje, perspektywy;*
- *Pedagogika specjalna w rozpoznawaniu triady teoretyczno-empirycznej: osoba – rodzina – społeczeństwo;*
- *Dziedzictwo idei i dramat losów czołowych postaci pedagogiki polskiej w XX wieku: historia, analiza i krytyka więzi i pęknięć międzypokoleniowych;*
- *Zaufanie i wspólnotowość w pracy nauczycieli;*
- *Wiedza na temat poradnictwa na studiach pedagogicznych. W poszukiwaniu remedium na problemy współczesnego świata;*
- *Tożsamość pedagogiki medialnej. Perspektywy, wyzwania, zadania;*
- *Współpraca polskich i ukraińskich pedagogów (stan i perspektywa);*
- *(Nie)bezpieczeństwo ontologiczne. Człowiek współczesny w matni znaczeń, zagrożeń i symboli.*

Namysł nad stanem polskiej edukacji, dostrzeżone w niej kryzysy i zauważone możliwości zaowocowały odezwą Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego ogłoszoną i poddaną pod głosowanie na zakończenie zjazdu. Wskazywała ona na dwie zasadnicze przyczyny kryzysu polskiej edukacji. Pierwsza to działania rządu bez konsultacji ze środowiskiem lokalnym i niewystarczające przygotowanie reformy powodujące chaos zarówno w obszarze organizacji infrastruktury

tury szkolnej, jak i programów nauczania. Druga to kryzys wynikający z niewłaściwego podejścia do zawodu nauczyciela i jego zadań (wyrażający się m.in. brakiem szacunku dla podmiotowości i autonomii oraz żenująco niskimi uposażeniami tej grupy zawodowej). Odezwę kończy zaproszenie do współpracy skierowane do władz RP przez środowisko akademickie oraz apel o „podjęcie publicznej debaty nad edukacją oraz dialogu z samorządami, środowiskiem nauczycielskim oraz przedstawicielami nauki i wspólne określenie i zaplanowanie najpotrzebniejszych działań naprawczych...” (PTP, X Zjazd Pedagogiczny).

Jubileuszowy X Zjazd Pedagogiczny był ważnym naukowo wydarzeniem integrującym środowiska naukowe pedagogów z różnych uczelni i różnych orientacji metodologicznych wokół problemów dotyczących oświaty i edukację. Zaprezentowane wystąpienia były wyrazem troski uczonych o stan i przyszłość polskiej oświaty, ale także wskazywały na perspektywy, uwarunkowania i kierunki rozwoju pedagogiki, wskazując, że właśnie ona może być antidotum na kryzysy wspólnotowości, zaufania i autonomii dotyczące polską szkołę.

BIBLIOGRAFIA

PTP, X Zjazd Pedagogiczny, <https://zjazd2019.pedagog.uw.edu.pl/> (data dostępu: 9.11.2019).

STRESZCZENIE

Tekst publikacji jest sprawozdaniem z obrad X Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, który odbył się w dniach 18–20 września 2019 r. w Warszawie. Tytuł zjazdu: *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu wspólnotowości, zaufania i autonomii* – odzwierciedla podejmowane w obradach plenarnych, sekcyjnych i seminaryjnych zagadnienia. Sprawozdanie zawiera opis też sformułowanych przez pedagogów oraz informacje statystyczne o skali wydarzenia.

SŁOWA KLUCZOWE: X Zjazd Pedagogiczny, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, sprawozdanie, kryzys wspólnotowości, zaufania i autonomii

SUMMARY

The text of the publication is a report on the proceedings of the 10th Congress of the Polish Pedagogical Society, which was held on September 18-20, 2019 in Warsaw. The title of the congress: *Pedagogy and education in the face of the crisis of community,*

trust and autonomy reflects the issues raised in plenary, sectoral and seminar sessions. The report contains a description of theses formulated by scientists and statistical information on the scale of the event.

KEYWORDS: 10th Congress of the Polish Pedagogical Society, Polish Pedagogical Society, report, crisis of community, crisis of trust, crisis of autonomy

MAŁGORZATA JABŁONOWSKA – Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

JUSTYNA WIŚNIEWSKA – Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 9.12.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 18.05.2020; 29.03.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.06.2020

