

**ZESZYTY NAUKOWE
WYŻSZEJ SZKOŁY HUMANITAS**

**PEDAGOGIKA
14/2017**

**RADA NAUKOWA
SCIENTIFIC COMMITTEE**

**PRZEWODNICZĄCY RADY NAUKOWEJ
SCIENTIFIC COMMITTEE CHAIRMAN**

prof. dr hab. Stanisław Palka – Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

**CZŁONKOWIE
MEMBERS**

dr hab. Kazimierz Czarnecki prof. WSH, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu;
dr hab. Zofia Danielewska prof. UJ, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie;
prof. dr hab. Ihor Dobrynsky, Institute of Regional Management and Economy, Kirovograd, Ukraine;
doc. PaedDr. Tomáš Dohnal, Palacky University, Olomouc, Czech Republic;
prof. dr. hab. Zenon Gajdzica, Uniwersytet Śląski w Katowicach;
prof. PhDr. Bohuslav Hodaň, Palacky University, Olomouc, Czech Republic;
prof. dr hab. Wojciech Kojs, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej;
doc. PhDr. Josef Malach, Ostravská Univerzita, Ostrava, Czech Republic;
dr hab. Piotr Oleśniewicz, Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu;
prof. PhDr. Libor Pavera, Vysoká škola Hotelová, Praga, Czech Republic;
doc. PaedDr. Janka Peráčková, Ph.D., Univerzita Komenského, Bratislava, Slovak Republic;
prof. dr hab. Eugeniusz Prystupa, Lviv State University of Physical Culture, Lviv, Ukraine;
prof. dr hab. Jerzy Zieliński, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu;
doc. Martin Zvonař, Ph.D., Masaryk University, Brno, Czech Republic

**RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY
CO-REVIEWERS**

prof. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa – Akademia Ignatianum w Krakowie;
prof. dr hab. Ihor Dobrynsky – Institute of Regional Management and Economy, Kirovograd, Ukraine;
doc. PaedDr. Tomáš Dohnal – Palacky University, Olomouc, Czech Republic;
dr hab. Anna Dudak – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie;
prof. PhDr. Bohuslav Hodaň – Palacky University, Olomouc, Czech Republic;
doc. PhDr. Soňa Jandová – Technical University of Liberec, Czech Republic;
dr hab. Małgorzata Kabat – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu;
dr hab. Anna Kanios – Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie;
dr hab. Eugenia Karcz-Taranowicz – Uniwersytet Opolski;
doc. PhDr. Vlastimila Karásková – Palacky University, Olomouc, Czech Republic;
dr hab. Katarzyna Klimkowska – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie;
prof. dr hab. Maria Kozielska – Politechnika Poznańska;
dr hab. Pola Kuleczka – Uniwersytet Zielonogórski;
ks. prof. dr hab. Janusz Mastalski – Papieski Uniwersytet Teologiczny w Krakowie;
dr hab. Janusz Miąso – Uniwersytet Rzeszowski;
dr hab. Janusz Morbitzer – Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej;
doc. PhDr. Miriam Niklová – Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovakia;
dr hab. Edward Nycz – Uniwersytet Opolski;
dr hab. Ryszard Pęczkowski – Uniwersytet Rzeszowski;
dr hab. Irena Szewczyk-Kowalewska – Uniwersytet Łódzki;
prof. dr hab. Marian Śnieżyński – Akademia Ignatianum w Krakowie;
prof. PhDr. Hana Válková – Masarykova Univerzita, Brno, Czech Republic;
dr hab. Marta Wrońska – Uniwersytet Rzeszowski;
prof. dr hab. Mykóla Zymomyra – Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Iwana Franki w Drohobyczu

**REDAKTOR NACZELNY
EDITOR-IN-CHIEF**

dr Aleksandra Kamińska
aleksandra.kaminska@humanitas.edu.pl

**REDAKTORZY TEMATYCZNI
ASSOCIATE EDITORS**

dr Aleksander Mańka – Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu;
dr Beata Matusek – Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu;
dr Danuta Szeligiewicz-Urban – Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu

**REDAKTOR STATYSTYCZNY
ETATISTICAL EDITORS**

Marcin Zawada

PUBLIKACJA ZOSTAŁA DOFINANSOWANA PRZEZ:

Wyższą Szkołę Humanitas w Sosnowcu;
Uniwersytet Rzeszowski;
Uniwersytet Opolski

**ZESZYTY NAUKOWE
WYŻSZEJ SZKOŁY HUMANITAS**

**PEDAGOGIKA
14/2017**

Redakcja naukowa:
Aleksandra Kamińska



Sosnowiec 2017



SPIS TREŚCI

Aleksandra Kamińska Wstęp	9
I. TEORETYCZNE PODSTAWY PROBLEMÓW PEDAGOGICZNYCH – DYSKUSJE I POLEMIKI	
Ewa Szadzińska Projekt zmian procesu kształcenia akademickiego ukierunkowanego na wartości społeczne	15
Dorota Ciechanowska Zróżnicowanie motywacji wobec studiowania i nie-uczciwości akademickiej studentów	25
Monika Łozińska Ściąganie i plagiaryzm jako wyraz studiowania pozorowanego we współczesnych szkołach wyższych	37
Eugenia Karcz-Taranowicz Wielowymiarowa działalność szkoły na rzecz wspierania rozwoju dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wyzwaniem dla edukacji jutra	47
Beata Matusek Teoretyczne podstawy pracy z uczniem ze specyficznymi trudnościami w nauce	59
Janusz Morbitzer Współczesny uczeń jako <i>Homo mediens</i> – edukacyjne implikacje	71
Jakub Czopek Czy w edukacji jest miejsce na Big Data? Bilans szans i zagrożeń	83
Małgorzata Kaliszewska Kompetencja hermeneutyczna <i>wychowawców/nauczycieli zdrowia</i>	91
Ewelina J. Konieczna Pobudzanie przez czytanie, czyli biblioterapia w pracy nauczyciela, wychowawcy, terapeutę	101

II. PRAKTYCZNE ZASTOSOWANIE EFEKTÓW BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

Małgorzata Kabat

Wartości w zawodzie nauczyciela – wykorzystanie systemowej metody analizy pojęć wieloznacznych 115

Grzegorz Godawa, Łukasz Ryszka

Popularność *nauczyciela jutra* w szkole w świetle narracji własnej 127

Ryszard Pęczkowski

Osiągnięcia szkolne uczniów szkół podstawowych pracujących w systemie klas łączonych 137

Joanna Ogrodnik

Aspiracje edukacyjne uczniów a poziom ich osiągnięć szkolnych 145

Maria Kocór

Zaufanie i odpowiedzialne zaangażowanie szkolnych podmiotów w edukację dla lepszego jutra 157

Teresa Neckar-Ilnicka

Nauczyciel dzieci w wieku wczesnoszkolnym kreatorem twórczej aktywności. Mity czy fakty? 169

Ewa Kochanowska

Rozwijanie samodzielności poznawczej dziecka jako działanie (nie)pozorne nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej 179

Izabella Kaiser

Przebieg edukacji matematycznej w przedszkolu Montessori. Perspektywa badawcza 193

Rafał Majzner

Wybrane kierunki optymalizacji edukacji muzycznej w klasach początkowych szkoły podstawowej w opiniach studentów 203

Aleksandra Kruszevska

Oddziaływanie bajki na życie emocjonalne dziecka kończącego roczne przygotowanie przedszkolne 215

Bożena Dusza

Bajka animowana i literacka w codzienności dziecka przedszkolnego 229

Anna Jakubowicz-Bryx
Aktywność edukacyjna studentów pedagogiki wczesnoszkolnej
w kontekście ich planów dotyczących własnej przyszłości 239

Izabela Sochacka
Wybrane aspekty diagnozy surdologopedycznej dziecka z niedosłuchem
przewodzeniowym 251

III. WSPÓŁCZESNE PROBLEMY BADAŃ PEDAGOGICZNYCH W WYMIARZE MIĘDZYNARODOWYM

Michał Kowalewski
Didactic, Educational and Social Dimension of Verbal Communication in
Educational Theory and Practice of Contemporary Schools 267

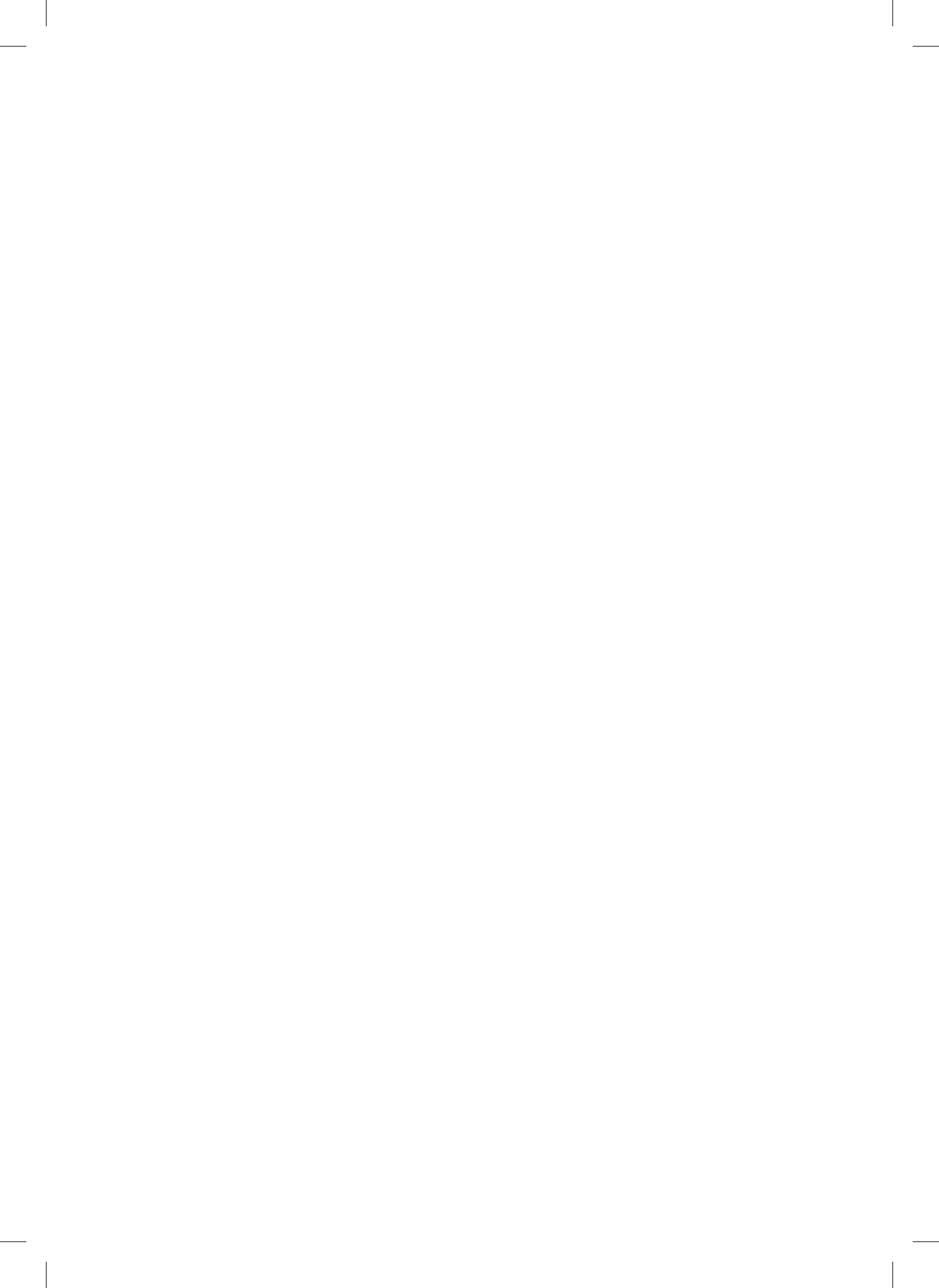
Aleksandra Kamińska
Two types of contemporary reading style and its consequences
for proces of thinking and school education 279

Izabela Plieth-Kalinowska
Opinions of parents and children on causes of peer rejection of young
primary school students 289

Danuta Szeligiewicz-Urban
The impact of lowering and raising the school age and its impact
on healthy children, as well as children with disabilities and special
educational needs 299

Nataliia Savchyn, Monika Tylka
Creativity as a factor of students' social intelligence. Summary of research
findings 311

Svetlana Shevchenko
Organization of the educational process in schools with polish
and the special boarding-schools for deaf children in the conditions
of independent ukraine as a reflection of external differentiation
between 1991 and 2010 321



WSTĘP

Jednym z głównych zadań edukacji, od czasów starożytnych aż do współczesności, jest doprowadzenie człowieka do dojrzałości rozumianej jako samodzielność myślowa, autonomia, odpowiedzialność za siebie, swoje działania i decyzje. Edukacja zatem ma wydobywać pozytywne cechy człowieka i je rozwijać, jak i eliminować w nim to, co negatywne, co przeszkadza mu w jego własnym rozwoju. Edukacja prowadząca człowieka do dorosłości powinna zatem mieć charakter spersonalizowany. Powinna wykorzystywać naturalne możliwości i zdolności człowieka, powinna być spójna z jego zainteresowaniami, rozbudzając w nim pasję uczenia się i nieustanną chęć rozwoju samego siebie. Kolejnym zadaniem edukacji, poza odkrywaniem możliwości człowieka, jest również odkrywanie i korygowanie jego deficytów. To dzięki edukacji człowiek może rozwijać potencjał, jakim obdarzyła go natura, a jednocześnie przekraczać swoje ograniczenia.

Stałym celem tak rozumianej edukacji jest coraz większe usamodzielnianie się ucznia w procesie dążenia do wiedzy. Dotyczy to także kształcenia szkolnego, gdzie na poszczególnych etapach uczeń powinien zyskiwać coraz większą samoświadomość osiągniętych przez niego celów, której towarzyszy coraz większy stopień samodzielności. Taka edukacja nie będzie zatem polegać na nudzie, na niecierpliwym oczekiwaniu na dzwonek, a w dłuższej perspektywie czasowej – na wakacje. W edukacji zdobywanie i poszerzanie wiedzy powinno być dla ucznia przygodą, radością, naturalnym działaniem. Człowiek, osiągając coraz wyższe etapy edukacji, powinien wkraczać w obszar samoedukowania się, polegający na samodzielnym wyznaczaniu celów, które chce osiągnąć, jak i na określaniu, w jakich kierunkach chce się rozwijać oraz wyznaczaniu tych, które go nie interesują (więc decyduje się na osiągnięciu w ich obrębie niezbędnego minimum). Ucząc się, tworzy plan nauki, ocenia rezultaty swojej pracy, na ich podstawie wyznaczając dalsze cele. Dzięki postrzeganiu edukacji jako procesu opartego na samokształceniu człowiek uczy się zagadnień, które są dla niego szczególnie interesujące, niejednokrotnie podchodząc do nich z pasją. Nauczyciel dla niego nie jest osobą, która „podaje” mu wiedzę, ale mentorem, który wspomaga proces uczenia się. Pomaga uczniowi, uświadamia mu typowe błędy, które może napotkać, oraz podpowiada, jak ich uniknąć. Taki nauczyciel jest wrażliwy na indywidualne potrzeby ucznia i szanuje jego niepowtarzalną ścieżkę rozwoju, pomagając ją planować i realizować. Tym samym rola nauczyciela przestaje ograniczać się wyłącznie do nauczania. Nauczyciel, wychowując, rozwija w uczniu odpowiedzialność, uświadamiając mu, że ponosi ją również za proces uczenia się. Pomoc nauczyciela nie polega na „wyręczaniu” ucznia w zdobywaniu wiedzy. Uczeń traktuje swojego nauczyciela jako mistrza wrażliwego na jego indywidualizm i prowadzi z nim dialog.

Edukacja zatem rozwija podmiotowość, podkreślając odrębność każdego człowieka. Definiuje go jako autonomiczną istotę, która wraz ze swoim rozwojem jest

coraz bardziej świadoma tego, co robi, i celów, do których dąży. Uczeń bierze odpowiedzialność za swoje działania, jak i skutki, które one przynoszą. W ten nurt myślenia o edukacji wpisują się Autorzy, którzy złożyli teksty do niniejszego numeru „Zeszytów Naukowych Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”. Grzegorz Godawa i Łukasz Ryszka podkreślają, iż „Szkoła musi przygotowywać jednostki nie tylko do zdobywania kolejnych stopni formalnych kształcenia, ale przede wszystkim koncentrować swoje działania na wielostronnym rozwoju osobowości człowieka oraz uczyć umiejętności kształcenia ustawicznego jako umiejętności współżycia w złożonej rzeczywistości zmieniającego się świata” (zob. tekst Autorów w niniejszym numerze). Wtóruje im Ewelina Konieczna, podkreślając, iż „Uczeń zachęcony do decydowania o swoim rozwoju staje się współodpowiedzialny za ten proces” (zob. tekst Autorki w niniejszym numerze).

Czy edukacja, z którą mamy do czynienia we współczesnych polskich szkołach, faktycznie spełnia opisane powyżej zadanie? Sądząc po jej efektach, można mieć wątpliwości. Szczególnie świadczą o tym motywacje polskich uczniów i studentów do uczenia się. Faktycznie, im wyższy poziom edukacji, tym są oni bardziej świadomi tego, po co to robią. Jednak wśród nich, co zauważają Autorzy artykułów, które można przeczytać w niniejszym numerze, dominuje „pragmatyczne podejście do uczenia się i studiowania”. Wśród celów krótkoterminowych, tj. bieżących, polskich uczniów i studentów dominuje potrzeba uzyskania jak najlepszej oceny bądź zaliczenia danego przedmiotu, a wśród celów długoterminowych – uzyskanie wyższego wykształcenia, podczas gdy aspiracje samokształceniowe są nie tylko rzadkie, ale do tego pozostają bardziej w sferze deklaratywnej niż faktycznych dokonań (zob. teksty Joanny Ogrodnik i Doroty Ciechanowskiej).

W polskiej rzeczywistości edukacyjnej uzyskanie wyższego wykształcenia, którego uwieńczeniem jest tytuł zawodowy magistra, uważane jest za standard i konieczność. Tym samym studia wyższe stają się otwarte i dostępne dla wszystkich uczniów, którzy pomyślnie przeszli przez egzamin maturalny. Rozpoczynając studia wyższe, nie myślą oni o tym, czy mają predyspozycje i możliwości do studiowania, jak i o tym, czy mają chęci do dalszego uczenia się. Bycie magistrem, jak wspomniano powyżej, stało się w Polsce normą, a nie wyróżnieniem. Jest celem samym w sobie, któremu nie towarzyszy cel, jeszcze do niedawna nadrzędny, którym jest zdobywanie i poszerzanie wiedzy. Kandydaci na studentów nie myślą też o tym, czym różni się edukacja na poziomie wyższym, od tej, z którą mieli do czynienia do tej pory. Tym samym wyższa uczelnia przestaje się wyróżniać prestiżem i inną ofertą kształcenia od szkół, na przykład średnich. Staje się po prostu kolejnym szczeblem kształcenia, w którym nauczyciel-wykładowca „podaje” wiedzę studentom.

Brak aspiracji samokształceniowych powoduje, iż powszechne jest przekonanie uczniów i studentów o tym, iż wiedza zdobyta w szkole/ na uczelni wystarcza i nie wymaga uzupełnień. Choć młodzież zdaje sobie sprawę, iż posiadanie wyższego wykształcenia we współczesnych realiach jest koniecznością do osiągnięcia sukcesów na niwie zawodowej, nie jest świadoma, iż jest to warunek konieczny, lecz niewystarczająco

jący, a oprócz wykształcenia konieczną przewagę dają rozbudzone aspiracje i umiejętności w zakresie samokształcenia. To one budują dopiero wiedzę jednostki i są podstawą przewagi wobec innych pracowników, którzy są tej cechy i potrzeby pozbawieni. To z nich wynika kreatywność, możliwość proponowania niestandardowych rozwiązań, które są doceniane przez współczesnych pracodawców, gdyż przekładają się na konkretne sukcesy firmy. Przewagi współczesnego pracownika nie tworzy przecież powszechny dostęp do informacji, ale umiejętność ich wykorzystania w sposób twórczy. Informacja jest dostępna dla wszystkich i bezosobowa, podczas gdy budowana na niej wiedza zyskuje charakter indywidualny, jednostkowy, stając się wypadkową spektrum doświadczeń jednostki. To dopiero dzięki budowaniu systemu wiedzy człowiek jest w stanie tworzyć nowatorskie i niepowtarzalne rozwiązania.

Pozbawionej ciekawości poznawczej młodzieży, nieumiejącej i niechęcej rozwijać swoich pasji, która uczy się praktycznie wyłącznie pod przymusem, nie jest potrzebny nauczyciel, który jest mistrzem, któremu zależy na rozwoju samodzielności studenta. Oczekują oni, iż nauczyciel/wykładowca poda im wiedzę na przysłowiowej „tacy”, w sposób jak najbardziej interesujący, nie wymagając od nich żadnej aktywności własnej. Młodzież żyjąca w epoce hiperkonsumpcjonizmu, nastawiona zabawowo nie kojarzy też edukacji z wysiłkiem koniecznym do osiągnięcia sukcesu. Sukces jest cenniejszy przez współczesną młodzież, lecz jednocześnie dominuje postawa, by osiągnąć jak najwięcej, wnosząc jak najmniej „wkładu własnego”, tj. pracy. Zatem w procesie studiowania przestaje być doceniana pracowitość i rzetelność, podczas gdy powszechne stają się zjawiska związane z nieuczciwością, tj. ściąganiem, plagiatowaniem czy kupowaniem prac licencjackich i magisterskich (zob. teksty D. Ciechanowskiej, M. Tylki i J. Ogrodnik zamieszczone w niniejszym numerze). Praktyki te przestają być oceniane jako naganne pod względem moralnym, stając się codziennością osób uczących się, a następnie studiujących. Można zatem sądzić, iż współczesny uczeń/student nie chce w procesie edukacji uzyskać autonomii, a w efekcie stać się dojrzałym człowiekiem.

Ten stan są w stanie zmienić jedynie nauczyciele. Nauczyciele, którzy nie tylko uczą, ale rozwijają młodego człowieka, traktując go jako indywidualium. Są wrażliwi na rozwój jego podmiotowości i autonomii, dostosowując kształcenie do indywidualnych potrzeb ucznia. To nauczyciele, którzy nie tylko uczą, ale również rozwijają całe spektrum cech, jeszcze kilkadziesiąt lat temu nieistotnych z punktu widzenia ich warsztatu zawodowego. To nauczyciele, których charakteryzuje wysoki poziom empatii, umiejętność spojrzenia na problem z perspektywy ucznia – jego sytuacji: społecznej (np. pozycja w klasie szkolnej, stopień umiejętności nawiązywania relacji), rodzinnej, stopnia zdolności w danej dziedzinie oraz wrażliwość na specyficzne problemy w nauce, które może wykazywać uczeń. Te wszystkie aspekty budują przecież indywidualne środowisko uczenia się. Zatem w procesie nauczania jego istotnym aspektem staje się rozumienie ucznia. Równie ważne jest wyważenie potrzeby bliskości oraz potrzeby autonomii ucznia, a zatem umiejętność właściwego komunikowania się z nim. By proces nauczania – uczenia się był skuteczny, nauczyciel powinien

być osobą bliską uczniowi, tj. taką, którą uczeń nie tylko lubi, ale również obdarza zaufaniem. Bliskość wyraża się w braku bariery w zakresie omawiania osobistych problemów ucznia oraz pomocy w ich rozwiązywaniu.

W tak rozumianym procesie nauczania niedoskonałość ucznia też powinna być postrzegana jako wartość. Sukcesem nauczyciela jest dostrzeżenie problemów ucznia w nauce oraz opracowanie spersonalizowanego planu ich przezwyciężania. Nauczyciel powinien uznać prawo ucznia do niedoskonałości, do popełniania błędów, które we współczesnym procesie kształcenia jeszcze zbyt często są uznawane za podstawę krytyki ucznia, a nie podłoże do radzenia sobie z przeciwnościami i do ich twórczego pokonywania, które będzie uznane za sukces ucznia i jeden z aspektów jego (samo)doskonalenia.

Rozwijając te kompetencje, nauczyciel musi pamiętać, iż nie jest zwolniony ze swoich tradycyjnych funkcji, stąd musi dbać o wysoki poziom procesu nauczania, który łączy się z umiejętnością prowadzenia autoewaluacji – określania swoich słabych i mocnych stron, jak też z pracą nad rozwojem własnych kompetencji. Nauczyciel to osoba podchodząca do procesu kształcenia w sposób refleksyjny. Stale towarzyszy mu namysł nad codziennymi sytuacjami, do których zbyt często podchodzimy w sposób bezrefleksyjny, uznając je za normalne i niewymagające naszej uwagi. Nauczyciel przez lata swojej praktyki zawodowej wypracowuje skuteczne metody pracy dydaktycznej, jednak się w nich nie zamyka i jest otwarty na nowe rozwiązania, odpowiadając tym samym na potrzeby swoich uczniów. Jednocześnie nie jest to osoba skłonna ślepo podążać za nowościami. To osoba, która nawet swój klasyczny warsztat pracy, taki, który jest dla innych „anachroniczny”, potrafi przedstawić w sposób atrakcyjny i porywający dla młodego pokolenia.

Zatem nauczyciel chcący prowadzić swoich uczniów do samodzielności i autonomii sam powinien być twórczy kreatywny. Powinien szanować wiedzę, odczuwać jej „głód”, a na tej podstawie „zarażać” uczniów potrzebą jej ciągłego poszerzania. Dopiero taka postawa doprowadzi go do wypracowania swojego indywidualnego i efektywnego stylu pracy, u którego podstaw będzie leżeć swoista linia porozumienia między nim a jego uczniami.

Na zakończenie najważniejsze – nauczyciel nie może zapominać o celu, jakim jest dla niego doprowadzenie ucznia do dorosłości rozumianej jako samodzielność intelektualna i dojrzałość, przez którą rozumiemy odpowiedzialność za swoje postępowanie. To nauczyciel, który nie poddaje się marazmowi i nie zaczyna traktować swojego zawodu w sposób monotony, bo „inni tak czynią” i pozornie nie otrzymuje nagrody za swoje wysiłki. To dopiero wówczas zawód nauczyciela przestaje być jedynie profesją, a zaczyna być misją i powołaniem.

Aleksandra Kamińska

I

**TEORETYCZNE PODSTAWY PROBLEMÓW
PEDAGOGICZNYCH – DYSKUSJE I POLEMIKI**



Ewa Szadzińska*

PROJEKT ZMIAN PROCESU KSZTAŁCENIA AKADEMICKIEGO UKIERUNKOWANEGO NA WARTOŚCI SPOŁECZNE

WPROWADZENIE

W dydaktyce przyjęto, iż cechą wyróżniającą proces kształcenia jest jego ukierunkowanie na istotne wartości w społeczeństwie (Niemierko, 2007). Współcześnie zwraca się dużą uwagę na wartości społeczne, takie jak sprawiedliwość (międzypokoleniowa, wewnątrzpokoleniowa) solidarność, obywatelskość. Ich rola w społeczeństwie wzrasta wraz z upowszechnianiem idei zrównoważonego rozwoju, która jest uznawana za przewodnią ideę w międzynarodowych działaniach o znaczeniu światowym.

WARTOŚCI SPOŁECZNE JAKO WYZNACZNIK ZMIAN W KSZTAŁCENIU

Ogólnie sens zrównoważonego rozwoju można wyrazić przez stwierdzenie, iż realizowanie działań społecznych zgodnych z tą ideą może zapewnić zdrowe i godne życie. Społeczny aspekt zrównoważonego rozwoju jest ważny ze względu na konsekwencje, jakie dla życia ludzi niesie ingerencja w środowisko przyrodnicze, która stwarza problemy gospodarcze i technologiczne. Złożoność tych problemów wymaga międzynarodowej współpracy, aby przezwyciężyć kryzys środowiskowy, co wskazuje na konieczność uwzględniania społecznego kontekstu działań w środowisku przyrodniczym.

Ogólny zarys filozofii zrównoważonego rozwoju w aspekcie społecznym A. Papuziński określa następująco (2007, s. 28):

- a. Równowaga między wzrostem gospodarczym a stanem ekosystemów zapewnia jakość życia. Przejawia się to życiem w zdrowym i estetycznym środowisku, co jest zdecydowanie ważniejsze niż komfort życia wyznaczony przez poziom konsumpcji i posiadanie dóbr materialnych.
- b. Zapewnienie wysokiej jakości życia wszystkim ludziom na ziemi wymaga udostępnienia im podstawowych dóbr. Dla osiągnięcia takiego celu

* Uniwersytet Śląski.

ważne jest oszczędne wykorzystanie surowców i energii oraz regulowanie ilości odpadów.

- c. Człowiek jako istota społeczna potrzebuje dobrych relacji z innymi. Ważna jest solidarność z innymi ludźmi, co wymaga ograniczania się w wykorzystywaniu zasobów przyrody i środowiska tak, aby inni mogli zaspokoić swoje potrzeby.
- d. W życiu społecznym należy zmniejszać, a nawet eliminować biedę i zapóźnienia cywilizacyjne przez równoważenie wymagań ekologicznych i ekonomicznych. Najważniejsze są wartości społeczne: sprawiedliwość, równość, wolność i solidarność. Oczekuje się zatem od edukacji, że przygotowuje ludzi do podejmowania działań na rzecz zrównoważonego rozwoju.

W ciągu ostatnich 50 lat edukację na świecie uznano za kluczową strategię społecznego działania wspomagającą kształtowanie nowych modeli rozwoju społeczno-gospodarczego i utworzono wiele programów zaliczonych do nurtu edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Należą do nich edukacja ekologiczna, obywatelska, międzykulturowa, zrównoważona oraz globalna, które wprowadzono w przedszkolach, w szkołach podstawowych, gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych i wyższych oraz w organizacjach pozarządowych. W wymienionych typach instytucji w programach w różnym stopniu ujęto zagadnienia z dziedzin nauki: społecznych, ekonomicznych, przyrodniczych i technicznych. Obecnie przyjęto, iż *edukacja dla zrównoważonego rozwoju* dotyczy podejścia holistycznego łączącego kwestie rozwoju społecznego oraz gospodarczego i wykorzystania środowiska naturalnego.

Ponieważ w edukacji w Polsce dominuje postrzeganie zrównoważonego rozwoju w aspekcie ekologicznym, ważne staje się wprowadzenie zmian w procesie kształcenia akademickiego tak, aby przygotować studentów do rozwiązywania problemów w aspekcie społecznym i podejmowania działań na rzecz zrównoważonego rozwoju.

ZAKRES ZMIAN PROCESU KSZTAŁCENIA AKADEMICKIEGO

Przyjęcie uzasadnienia, iż wartości społeczne w hierarchii wyznaczników edukacji są ważniejsze niż wiedza i umiejętności, wymaga zmian wzorca osobowego. Jest to układ (zestaw) norm nakazujących/zalecających realizację wartości możliwych (Morszczyńska, 2009). Jeżeli za pozytywnie wartościowy przyszły stan rzeczy postulowany do realizacji uznamy przygotowanie młodego pokolenia do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, przygotowanie go do funkcjonowania według zasad sprawiedliwości wewnątrzpokoleniowej i międzypokoleniowej, a także wychowanie pokolenia ludzi sprawiedliwych i odpowiedzialnych, to należy wprowadzić zmiany w procesie kształcenia przez ukierunkowanie go na odpowiednio określony cel kształcenia.

Inspiracją dla określenia wzorca osobowego jest etyka zrównoważonego rozwoju zawierająca charakterystykę człowieka *homo cooperativus*, czyli człowieka zdolnego do

współpracy i bezinteresowności, a decyduje o tym jego zdolność do empatii, współczucia i współodczuwania – wczuwania się w sytuację innych. Dzięki tym zdolnościom człowiek rozwija uczucie miłości – *caritas* – do innych osób. Wzorzec oparto na następujących założeniach (Rogall, 2010):

- ludzie mają różny punkt wyjścia w życiu, bo różnią się zdolnościami, wykształceniem czy majątkiem;
- ludzkie zachowania są determinowane przez wielorakie czynniki: ekonomiczne (dochody, ceny produktów), społeczno-kulturowe (normy społeczne, styl życia w ich warstwie społecznej, wartości przekazywane w wychowaniu, pożądana jakość produktów), psychologiczne (popędy, dyspozycje emocjonalne, oczekiwania, nadzieje, lęki, wyгода), cele idealistyczne (świadomość ekologiczna, uznane sposoby postępowania). Ludzie podejmują decyzje świadomie i nieświadomie, stąd są podatni na manipulacje;
- ludzie w różnym stopniu są zdolni do zachowań nagannych (interesowności), jak i pełnych poświęcenia;
- ludzie są zdolni do współpracy i odpowiedzialności, które rozwijają się pod wpływem czynników negatywnych (zagrożenia), jak i czynników pozytywnych (rozwój świadomości);
- ludzie, żyjąc w społeczności, są podatni na manipulację, ponieważ potrzebują akceptacji, uwagi innych i ulegają wpływom czynników społecznych, na przykład reklamie, modzie.

Zmieniające się hierarchie wartości rzutują na transformację wzorów osobowych. Twórca ruchu dobrowolnej prostoty – Duane Elgin – zwrócił uwagę na to, jak bardzo w ciągu ostatnich trzydziestu lat wzrosło zainteresowanie ideą bardziej zrównoważonego życia przyjaznego środowisku. Z marginesu idea ta wkroczyła w kulturowy mainstream współczesnego społeczeństwa, stając się istotną wartością. Równocześnie zrównoważone życie (zrównoważony rozwój) zaczęto traktować jako swoistą powinność człowieka wobec środowiska, ale i wobec przyszłych pokoleń.

Z wzorca wynika treść celów procesu kształcenia zawierających opis cech osobowych, takich jak: odpowiedzialność, wrażliwość, refleksyjność, zdolność utrzymania równowagi wewnętrznej oraz umiejętności; rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, innowacyjnego działania. Cele te wyznaczają kierunek procesu kształcenia. W ogólnym ujęciu można je zdefiniować jako zamierzone właściwości uczniów osiąmane przez działania edukacyjne. Cele, stając się punktem odniesienia, do którego wszystko ma być przymierzane i według którego ma podlegać ocenie i osądowi, spełniają zatem funkcje: regulacyjną, organizującą, koordynującą, integrującą, motywującą. Ponadto mają charakter prospektywny – z założenia wyznaczają kierunki zmian jednostkowych i zbiorowych oraz ukazują sposoby ich osiągnięcia (Niemierko, 2007).

W dydaktyce ogólnej funkcjonują różne rodzaje celów kształcenia. Przyjmując za kryterium podziału sposób ich formułowania, wyróżnia się cele: ogólne, wskazujące

kierunki dążeń i cele operacyjne oraz bardziej precyzyjne, zawierające opis wyników, które mają być uzyskane. Biorąc z kolei za kryterium podziału stopień konkretyzacji celów kształcenia, wyróżnia się: cele ogólne, formułowane w kategoriach zamierzeń, najczęściej długoterminowych; cele pośrednie, występujące w kategoriach czynności prowadzących do realizacji zamierzeń; oraz cele operacyjne – krótkoterminowe, formułowane w kategoriach konkretnych zadań, jasno precyzujące zmiany, które mają zademonstrować uczniowie osiągający cel (Bereźnicki, 2001). Zmiany celów kształcenia pociągają za sobą zmiany w treściach kształcenia, metodach i wynikach kształcenia. Efektem zmian są określone rezultaty kształcenia, które są opisami realnych (a nie idealnych), zakładanych w celach zmian osobowości ucznia.

Wymienione rodzaje treści występują w praktyce akademickiej (nazwane są treściami edukacyjnymi), której celem jest przygotowanie do podejmowania działań na rzecz zrównoważonego rozwoju, co wymaga od uczących się realistycznego, całościowego i wieloaspektowego ujmowania zagadnień. Zakres wszystkich rodzajów treści edukacji odnosi się w równym stopniu do środowiska przyrodniczego, społecznego i technicznego.

Treści przedmiotowe uświadamiają bogactwo form opisu zjawisk i zdarzeń, z jakimi styka się człowiek. Wartości społeczne zrównoważonego rozwoju zapewniają porządkowanie opisu życia od zagadnień biologicznych/przyrodniczych, poprzez zagadnienia antropologiczne, psychologiczne, społeczne i gospodarcze, po zagadnienia ideologiczne i kulturowe. Dopiero zagadnienia o wysokim poziomie złożoności, przy rozwiązaniu problemów zgodnie z wartościami społecznymi, wymagają uwzględnienia równoległe (równocześnie) treści dotyczących trzech aspektów zrównoważonego rozwoju:

- ekologicznego – dotyczącego wiedzy o zagrożeniach,
- ekonomicznego – dotyczącego *kwalifikacji kapitału ludzkiego*,
- społeczno-kulturowego – dotyczącego równości szans społecznych, jakości życia i dbałości o zdrowie.

Kolejny aspekt treści edukacji dotyczy struktury procesu kształcenia. Uporządkowanie faktów i pojęć zależy od ustalania powiązań między nimi. Do najważniejszych potrzeb zmieniającego się społeczeństwa należą wiadomości o społeczeństwie obywatelskim, o współżyciu z innymi narodami. Oprócz tego pożądanym zakresem treści dotyczy stanu ekosystemu, związków między przyrodą, społeczeństwem i gospodarką, globalnych skutków lokalnych decyzji, a także opisu krzywd społeczności nieuczestniczących w konsumpcji zasobów przyrody. Zasoby treści powinny obejmować zagadnienia o mechanizmach środowiska oraz występujących w nim ograniczeniach, ponieważ od tego zależy działanie odpowiednie do wymagań środowiska. To nie zakres treści edukacji akademickiej powinien być zwiększany, lecz jej struktura. Zdecydowanie większą uwagę należy poświęcić zależnościom w środowisku naturalnym (przyrodniczym) oraz w środowisku społecznym i technicznym. Niedostatek wiedzy z tych obszarów nauki jest wyzwaniem dla budowania struktury treści edukacji akademickiej (Szadzińska, 2015).

Ukierunkowanie procesu kształcenia na wartości społeczne wskazuje na zmianę hierarchii funkcji procesu kształcenia. Ważniejsze w procesie kształcenia jest umożliwienie tworzenia indywidualnej tożsamości uczących się. Jej realizacja następuje przez przekazywanie wiedzy społecznej oraz jej wykorzystanie do modyfikowania porządku społecznego, poprzez podejmowanie działania na rzecz zrównoważonego rozwoju. Urzeczywistnianie omawianych funkcji przez studium jest oparte na przygotowaniu we wcześniejszych etapach edukacji do samokształtowania oraz przez wspieranie autoedukacji. Oznacza to, że należy traktować proces kształcenia jako proces przygotowujący jednostkę do dojrzałej, bogatej w treści i formy autoedukacji, która w szkole wyższej powinna dominować nad edukacją kierowaną, co zwiększa prawdopodobieństwo jej kontynuacji w ciągu całego życia.

W realizowaniu procesu kształcenia w szkole wyższej równoważnym procesem jest autoedukacja ujmowana jako autonomiczny proces, w którym jednostka jest aktywnym podmiotem kierującym własnym rozwojem zgodnie z uznawanymi przez siebie wartościami. W procesie tym człowiek samodzielnie planuje oraz realizuje cele i zadania, dobiera treści, metody, środki, dokonuje autokontroli i autooceny własnego działania zmierzającego do wielostronnego rozwoju osobowości. Takie ujęcie autoedukacji łączy dzielone do tej pory procesy samokształcenia i samowychowania. Inicjowanie odwołania uczących się do doświadczeń zdobywanych w tym procesie jest ważne, aby osoba, która ma wizję rozwoju siebie i silne dążenie do jej urzeczywistnienia, poszukiwała i wykorzystywała liczne środki służące adekwatnej samorealizacji, zarówno szkolnej, jak również pozaszkolnej, związanej z **całym bogactwem zasobów informacyjnych, kulturowych, religijnych, materialno-technicznych**, a nawet przyrodniczych (Rodek, 2014).

Podmiotowość w kształceniu akademickim stanowi podstawę indywidualnego dojrzewania osobowego młodego człowieka. Student traktowany podmiotowo ma świadomość celów i metod swego samokształtowania, rozumie w jakim stopniu i w jaki sposób nauczyciel akademicki może wspierać skuteczność jego działań w tym procesie. Ma on również możliwość uczestniczenia w ocenie swoich osiągnięć uczelnianych.

Realizacji modelu humanistycznego najlepiej służy dialog, pojmowany jako rozmowa, w toku której zachodzi wymiana ról nadawcy i odbiorcy oraz wymiana nie tylko wiadomości, ale także myśli i wartości. Warto również podkreślić, że w procesie autoedukacji istotne znaczenie mają wzory osób znaczących, dlatego też nauczyciel akademicki, mogąc pochwalić się szerokimi zainteresowaniami oraz własnymi osiągnięciami w zakresie autoedukacji, może inspirować i pobudzać do aktywności autoedukacyjnej swoich studentów. Sam sposób nauczania i przekazywania wiedzy przez nauczyciela może stać się czynnikiem rozwijającym zainteresowania uczestników procesu kształcenia i wyzwalającym ich aktywność autoedukacyjną.

Stąd też w nowoczesnym procesie kształcenia wzrasta ranga metod pobudzających aktywność i samodzielność studentów w sferze poznawczej i pozapoznawczej. Okazję do podejmowania działań autoedukacyjnych stwarzają również określone formy

kształcenia uniwersyteckiego, takie jak: ćwiczenia, konwersatoria, seminaria i zajęcia laboratoryjne, które uczą samodzielnego myślenia, krytycznego ujmowania problemów, stawiania hipotez, a także trudnej sztuki dyskusowania. Oprócz tego przebieg i efektywność autoedukacji studentów zależy w pewien sposób od warunków lokalowych (biblioteki, czytelnie, pracownie, laboratoria), materialnych (podręczniki, skrypty, komputery, kserokopiarki itd.), czasowych (racjonalny rozkład zajęć) oraz organizacyjnych (dostępność do literatury, pracowni, laboratoriów), panujących na uniwersytecie (Rodek, 2014).

W dydaktyce wyrażenie *treści kształcenia* najpierw było odnoszone do materiału nauczania, czyli pewnego zasobu wiedzy przewidzianego do opanowania przez uczniów, a następnie także do oznaczenia wiedzy i czynności nauczyciela i uczniów. Obecnie oznacza też środowisko uczenia się. Treści kształcenia należą do podstawowych elementów procesu kształcenia i mają kluczowe znaczenie dla realizacji działań z zakresu zrównoważonego rozwoju. Są one istotnym czynnikiem osobowościowym zmieniającym człowieka. Tak dzieje się w związku z (i pod wpływem) głębokich, często sprzężonych z sobą transformacji politycznych, społecznych, ideologicznych, gospodarczych oraz przełomowych osiągnięć nauki i techniki.

Przemiany cywilizacyjne są przemianami treści życia człowieka, a w tym przemianami treści kształcenia. Nasuwa się więc pytanie, jakie treści i o jakiej strukturze sprzyjają kształtowaniu nowych i złożonych działań ucznia?

Student ma do czynienia z czterema rodzajami treści (Kojs, 1999):

1. Z treścią otaczającą go i postrzeganej przez niego rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, treścią odbieraną zmysłami;
2. Z treścią w postaci wiedzy, czyli treścią wytworzoną przez człowieka i zawartą w systemach znakowych, w tym zakodowaną w tekstach mówionych i pisanych;
3. Z treścią przyswajaną przez siebie: a) pochodzącą z bezpośrednich kontaktów z otaczającą go rzeczywistością, b) pochodzącą z poznania znakowego (obrazy, teksty);
4. Z treścią wytworzoną przez siebie, powstałą w toku poznawania samego siebie.

W procesie kształcenia akademickiego, oprócz poznawania treści przedmiotowych w toku czynności opisu zjawisk i zdarzeń, potrzebny jest wymiar treści o zrównoważonym rozwoju, który obejmuje opis życia biologicznego/przyrodniczego, następnie antropologicznego, psychologicznego, społecznego, gospodarczego, ideologicznego i kulturowego. Tworzone struktury – hierarchia pojęć – są istotne w rozwiązaniu problemów i uwzględniają treści trzech aspektów rozwoju: ekologicznego – wiedzy o zagrożeniach; ekonomicznego – przez podwyższanie kwalifikacji, pomnażanie *kapitału ludzkiego*; społeczno-kulturowego – przez zwiększenie równości szans społecznych, podniesienie jakości życia i dbałości o zdrowie.

Warunkiem decydującym o społecznym uznaniu jakiejś sytuacji edukacyjnej jest dostrzeżenie w treściach wartości istotnych dla uczącego się. Oznacza to, że uczący

się wykorzystują wartości istniejące obiektywnie w postaci wiedzy do tworzenia i odkrywania wartości subiektywnych. Angażując się w realizowane zadania mogą oni nadawać wartość przedmiotom i ludziom, a wtedy uznając je za wartości osobiste, mogą przejść wewnętrzną przemianę. Oprócz nich kluczowe znaczenie ma podmiotowa decyzja o podjęciu działania, gdzie osoba może przekonać się o sensie swego działania. Taka przemiana wyraża się w dostrzeganiu związków pomiędzy własnym życiem a życiem innych ludzi i przyrody (Szadzińska, 2016).

W procesie kształcenia ważny jest dobór odpowiednich metod. Za ważne uznaje metody wzbogacające doświadczenia uczących się oraz te przygotowujące do działania w przyszłości. Do pierwszej grupy zaliczam dociekania filozoficzne opracowane przez M. Lipmana (Lipska-Badotii, 2015). Są one wykorzystywane w uczeniu nie tylko filozofii lub etyki, lecz także przedmiotów humanistycznych i ścisłych. W dociekaniach ważne jest rozwijanie empatii, szacunku dla innych punktów widzenia niż własny, rozwijanie krytycznego spojrzenia na wizję świata oraz twórczego myślenia w spekulowaniu. W tej metodzie pobudzanie uczestników/uczestniczek do refleksji służy rozwijaniu zdolności rozważania, jak dane zagadnienie może wpływać na ich życie. Dopiero potem można zastanawiać się nad możliwością podjęcia etycznego działania. Uczący dzielą się swoimi przemyśleniami z innymi, kształtują własne opinie z poszanowaniem opinii innych osób. W takich sytuacjach pożądaną cechą jest tolerancja wobec innych (2015, s. 160).

Cenioną metodą jest dyskusja Vanessa Andreotti (Kuleta-Hulboj, 2015) w swojej koncepcji postkolonialnej edukacji globalnej. Skonfrontowanie studentów z odmiennym punktem widzenia, dyskutowanie jego założeń, implikacji i podstaw społeczno-kulturowych ma służyć poszerzeniu ram odniesienia, dostrzeżeniu i zrozumieniu, że można pojmować świat na wiele różnych sposobów (2015).

Źródłem wiedzy na temat innych wizji świata mogą być natomiast antropologiczne studia przypadku. Dobrze dobrane studia przypadków dostarczają zwykle opisu zjawisk, na które edukacja globalna szczególnie zwraca uwagę (np. zrównoważony rozwój, globalny rynek i handel międzynarodowy, relacje genderowe, ubóstwo, zdrowie) oraz, co najważniejsze, dają wgląd w motywacje i kulturowe uwarunkowania aktorów zaangażowanych w opisywane zjawiska (Hummel, 2015).

Do drugiej grupy metod kształcenia przygotowujących do działania zaliczam prowadzenie badań terenowych. Ich realizacja daje możliwość wniknięcia w inną kulturę i przynajmniej częściowego zrozumienia sposobu myślenia jej przedstawicieli. W czasie badania w opisie obserwowanych zdarzeń dotychczasowa wiedza jest wykorzystywana do interpretacji zachowań poznawanych osób. Inaczej mówiąc, osoba prowadząca badanie przykładą swoją miarę do oglądanej rzeczywistości. Niemniej jednak szybko napotyka ona na zachowania, które nie mają dla niej sensu, bądź też ich interpretacja zgodnie ze znaną wiedzą jest nieprzekonująca. Zjawisko to Michael Agar (Hummel, 2015) nazywa *załamaniem* (ang. *breakdown*). W *załamaniu* manifestuje się nieprzystawalność dwóch światów: świata osoby prowadzącej badanie i świata badanych. Rozwiązaniem sytuacji niezrozumienia, czy też wspomnianego załama-

nia, jest uświadomienie sobie, że tylko przez zmodyfikowanie własnego schematu interpretacyjnego zdobywa się nowe doświadczenie poznawcze. Proces ten prowadzi do zatarcia się różnic pomiędzy dwoma różnymi horyzontami poznawczymi, dzięki czemu sytuacja, która go wywołała, przestaje być problematyczna – aż do następnego załamania (2015).

Wykorzystywanie badań terenowych, przykładów etnograficznych oraz dekonstrukcji w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju pomaga najpierw oduczyć się (ang. *un-learn*) pewnych nawyków myślowych, automatycznych reakcji, konstrukcji stereotypowych, przeanalizować własny sposób myślenia, źródła własnej wizji świata, i tym samym zachęca do zmiany struktur mentalnych. Ostatecznym celem takiej dekonstrukcji jest uczenie się na nowo (Hummel, 2015).

ZAKOŃCZENIE

Nowoczesna edukacja wymaga przygotowania studentów do podejmowania różnorodnych działań na rzecz zrównoważonego rozwoju. Konieczne wydaje się obecnie wyznaczenie treści edukacyjnych odnoszących się w równym stopniu do środowiska przyrodniczego, społecznego i technicznego. Rezultatem działań ukierunkowanych na holistyczne i wieloaspektowe ujmowanie zagadnień będzie nie tylko opanowanie przez uczniów wiadomości, ale również zdobycie umiejętności konstruowania wiedzy oraz oceniania, od którego zależy etyczne działanie oparte na respektowaniu wartości społecznych, takich jak sprawiedliwość czy odpowiedzialność.

Przedstawione wybrane elementy procesu kształcenia ze względu na wartości społeczne dotyczące zrównoważonego rozwoju wskazują, że możliwe są dwa kierunki zmian: 1) wprowadzenie nowych elementów procesu kształcenia, 2) zmian cech składników procesu kształcenia. Oznacza to włączenie nowych treści do programów edukacyjnych, scenariuszy/konspektów zajęć dydaktycznych oraz wzbogacanie oferty podręczników akademickich, lektur do zajęć, które umożliwią sprostanie wyzwaniom cywilizacji. Sens tychże zmian wynika z filozofii równoważenia społecznego. Ich efektem powinna być edukacja akademicka przygotowująca do realistycznego, wieloaspektowego rozwiązywania problemów w społeczeństwie.

LITERATURA

- Bereźnicki, F. (2001). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków.
- Hummel, A. (2015). Edukacja globalna w dialogu z antropologią. W M. Kuleta-Hulboj i M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna Polskie konteksty i inspiracje*. Wrocław.
- Kojs, W. (1999). Treści kształcenia – stare i nowe problemy. W K. Denek i T.M. Zimny (red.), *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.

- Kuleta-Hulboj, M. (2015). Postkolonialna edukacja globalna w działaniu: inicjatywy *Open Spaces for Dialogue and Enquiry* i *Through Others Eyes*. W M. Kuleta-Hulboj i M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*. Wrocław.
- Lipska-Badotii, L. (2015). Metoda dociekań filozoficznych w edukacji globalnej. W M. Kuleta-Hulboj i M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*. Wrocław.
- Morszczyńska, U. (2009). *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*. Kraków.
- Niemierko, B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa.
- Rodek, V. (2014). *Stan i uwarunkowania autoedukacji studentów*. Katowice.
- Rogall, H. (2010). *Ekonomia zrównoważonego rozwoju. Teoria i praktyka*. Poznań.
- Papuziński, A. (2007). Filozofia zrównoważonego rozwoju – wprowadzenie. *Problemy Ekorozwoju*, 2.
- Szadzińska, E. (2015). Proces kształcenia ukierunkowany na wartości społeczne. W M. Kuleta-Hulboj i M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*. Wrocław.
- Szadzińska, E. (2016). Edukacyjne przygotowanie do etycznego działania na rzecz zrównoważonego rozwoju. *Chowanna*, 1.

PROJEKT ZMIAN PROCESU KSZTAŁCENIA AKADEMICKIEGO UKIERUNKOWANEGO NA WARTOŚCI SPOŁECZNE

Słowa kluczowe: edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju, proces kształcenia, wartości społeczne

Streszczenie: w pracy ukazano projekt zmian podstawowych składników (celów, treści i metod) procesu kształcenia akademickiego. Wyznacznikiem tychże zmian są wartości społeczne, które jako składowe idei zrównoważonego rozwoju, wyznaczają kierunek rozwoju cywilizacji. Wskazano na znaczenie wartości społecznych dla opracowania wzorca osobowego oraz ukierunkowania z korzystania z doświadczeń osobistych nabytych w toku autoedukacji uczących się.

THE DESIGN OF CHANGES TO THE ACADEMIC PROCESS TARGETED AT SOCIAL VALUES

Keywords: education for sustainable development, process of education, social values

Abstract: The paper presents the idea of sustainable development, which determines the direction of changes in the education process. They include developing of a model of values for constructing the aims of education and the selection of relevant content and methods of education. The basic assumption behind the changes to the learning process applies to respecting of the learners' subjectivity, which manifests itself in reference to their personal experience. It is important to use the results of self-education in the academic educational process.

Dorota Ciechanowska*

ZRÓŻNICOWANIE MOTYWACJI WOBEC STUDIOWANIA I NIE-UCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ STUDENTÓW

Ostatnie dziesięciolecie to czas najbardziej dynamicznych zmian w dziejach. Można je ująć w perspektywie zmian globalizacyjnych. Globalizację definiuje się jako najwyższy, najbardziej zaawansowany i złożony etap procesu umiędzynarodowienia działalności gospodarczej. Dotyczy wszystkich dziedzin życia obejmujących analizy gospodarcze, socjologiczne, polityczne, kulturowe i naukowe. Nasilające się zależności globalne kształtują życie społeczne we wszystkich jego przejawach. Najczęściej o globalnych przemianach mówi się w kontekście zmian gospodarczych, jednak pamiętając, że rozwój gospodarki wpływa na wszystkie dziedziny, podejmuje się dociekania dotyczące zmieniających się realiów życia codziennego. Ma na nie wpływ globalna wymiana informacji.

INTERNETOWY ZALEW INFORMACJI

Pod koniec XX wieku wzrastała dostępność i popularność komputerów osobistych, nastąpił dynamiczny rozwój usług internetowych, szczególnie poczty elektronicznej i handlu elektronicznego (Kaliński, 2004, s. 32). Stworzenie światowego systemu informacyjnego stało się kluczowym czynnikiem dynamiki przemian. Jego głównym ogniwem jest *sieć połączeń informatycznych* o zasięgu globalnym, a zwłaszcza *system Internetu* zapewniającego wszechstronne możliwości komunikowania się między przedsiębiorstwami oraz między ludźmi. Postęp technologiczny pozwolił człowiekowi na błyskawiczną wymianę komunikatów na poziomie globalnym. Dzięki nowoczesnej aparaturze człowiek wkroczył w całkowicie nowy wymiar przestrzeni – w tak zwaną cyberprzestrzeń. Nową sferę komunikacyjną zaczęły tworzyć urządzenia: komputer, telefon komórkowy i wszystkie pochodne, interaktywne urządzenia cyfrowe.

Tworzenie i gromadzenie ogromnej ilości danych doprowadziło do konieczności stworzenia systemów, które przetwarzają i analizują duże, zmienne i różnorodne

* Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie.

zbiory danych, których analiza prowadzi do zdobycia nowej wiedzy. Duże zbiory danych (Big data) są określeniem sytuacji, gdy poddaje się analizie dane w ilości terabajtów* lub petabajtów**. Są to ilości niewyobrażalne dla przeciętnego odbiorcy, a ich analiza z wykorzystaniem powszechnie dostępnych metod statystycznych nie jest możliwa bądź nie daje adekwatnej wiedzy co do ilości i złożoności informacji.

Gigantyczne ilości informacji gromadzone są dzięki wzrostowi dostępności Internetu oraz usług świadczonych drogą elektroniczną. Digitalizacja życia dotyczy większości aspektów codziennego funkcjonowania, z czego w większości nie zdajemy sobie sprawy (Leonelli, 2014). To są nie tylko nasze bilingi telefoniczne, transakcje wykonane kartą płatniczą, to są także zapisy monitoringów miejskich kamer i dane GPS z naszego telefonu.

Podczas gdy Big data dostępne są specjalistom z dziedzin dotyczących analizy rynku, ekonomii, bankowości itp., przeciętnego Kowalskiego interesują informacje udostępniane w Internecie na portalach, stronach społecznościowych, w prywatnych mailach itp. Dostępność danych zamieszczanych w Internecie przyprawia o zawrót głowy. Ilości, jakie ilustrują przepływ i wzrost informacji, podaje się dla jednej minuty bądź sekundy, aby uzmysłowić czytelnikom, jak duże są to liczby.

I tak: w ciągu jednej minuty wysyłane są 204 miliony e-maili, na Youtube pojawiają się 72 godziny materiałów wideo, a jedynie na Amazonie dokonuje się sprzedaży za 83 tysiące dolarów. W ciągu każdej sekundy rozpoczynanych jest 1885 rozmów na Skypie, pobieranych jest 800 aplikacji, 2760 zdjęć jest zamieszczanych na Instagramie, a na Twitterze pojawia się 10205 wpisów. Według innych źródeł (Antyradio.pl, 2016), także poglądowych, dowiadujemy się, że w ciągu jednej sekundy dokonuje się 108 000 odsłon na Youtube, a wyszukiwarka Google odpowiada na 51 000 zapytań. Oczywiście przyjmujemy te liczby jako wielkości poglądowe i... już nieaktualne, gdyż notowane jest stałe przyspieszenie produkcji danych w Internecie.

Wzrost ilości danych związany jest ze wzrostem dostępności do sieci, czy – mówiąc wprost – ze wzrostem liczby komputerów będących podłączonych do sieci i stale wykorzystywanych, oraz z tempem przesyłu informacji. Już nie linie telefoniczne dostarczają nam dane, ale nowoczesne technologie światłowodowe. „Obecnie, dzięki zrealizowanym w ostatnich latach inwestycjom, informacja przesłana przez Internet

* Terabajt to obecnie coraz częściej stosowana jednostka miary informatycznej zapisywana pod postacią skrótu TB. W dokładnej liczbie jeden terabajt to aż 1 099 511 627 776 bajtów, czyli 1024 bajty podniesione do 4. potęgi.

** Ze względu na poglądowy charakter stosowanych tu miar podaję za Wikipedią (<https://pl.wikipedia.org/wiki/Petabajt>): petabajt (skrót PB), pebibajt (skrót PiB) – jednostki używane w informatyce głównie do określania największych posiadanych przestrzeni dyskowych, zasobów plików milionów użytkowników określonego serwisu internetowego lub baz danych gromadzących informacje z zasobów całego Internetu.

Formalnie petabajt oznacza biliard ($1\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000 = 10^{15}$) bajtów, natomiast pebibajt (zgodnie z zaleceniami IEC) – 2^{50} , czyli $1\ 125\ 899\ 906\ 842\ 624 = 1024^5$ bajtów. Ze względów historycznych pebibajt jest jednostką używaną znacznie rzadziej, natomiast petabajt bywa rozumiany zarówno jako wielkość odpowiadająca formalnej definicji petabajta, jak i pebibajta.

pokonuje drogę pomiędzy Warszawą a dowolnym innym miastem w Polsce w zaledwie 2,5 milisekundy. W ciągu 5-10 milisekund dociera do innego kraju w Europie, a na pokonanie drogi do miasta położonego na wschodnim wybrzeżu Stanów Zjednoczonych potrzebuje 70-90 milisekund” (Centrumsprzedawcy.pl, 2015).

Obecnie tempo przesyłu danych w sieci internetowej dzięki nowoczesnym technologiom światłowodowym osiąga wymiar 43 terabitów na sekundę. Oznacza to, że przesłanie danych o wielkości 1 GB może zająć jedynie 0,2 milisekundy. O tempie przyrostu informacji niech świadczy fakt, że obecnie w Internecie w ciągu jednej sekundy pojawia się 30 GB nowych danych – dokładnie tyle samo danych stanowiło cały zasób informacji w Internecie 20 lat temu (Antyradio.pl 2016). Czytamy także w źródłach w Internecie (Fedorowicz, 2015), że już dwa lata temu ludzkość generowała w dwa dni ilość danych, jaka równała się dorobkowi informacyjnemu całej naszej cywilizacji do 2003 roku. W 2002 roku oceniano, że ilość informacji, jaką zawierał cały Internet, wyrażała się liczbą 2 eksabajtów (1024 petabajty to 1 eksabajt). Co 12 miesięcy o 40% wzrasta ilość danych w Internecie. P. Prajsnar dodaje, że w ciągu każdego kwadransa Internet rozrasta się średnio o 20 biliardów bitów danych. Równowartością tej liczby byłyby wszystkie dzieła składające się na kanon literatury światowej. Bez cienia przesady możemy więc określić nasze czasy mianem „epoki danych” czy „cyfrowego potopu” (WP.Technologie i Nauka, 2015).

STUDIOWANIE W CZASACH CYFROWEGO POTOPU

Duża ilość informacji, często określana jako nadmiar informacji, zmusza odbiorcę do wzmoczonego wysiłku wkładanego w ich odbiór i selekcję, dlatego kluczowego znaczenia nabiera umiejętność zarządzania informacją. Dawniej mieliśmy niedostatek informacji, aktualnie mamy ich nadmiar. Obecnie informacji jest tak wiele, że trudno je zorganizować w swojej głowie, a jeszcze trudniej zweryfikować, które są prawdziwe, ważne, aktualne. Wszyscy czujemy się *zalani* informacją, która powoduje m.in. przeładowanie/przeciążenie informacyjne (Babik, 2010).

Współczesny student jest człowiekiem, który został ukształtowany przez procesy socjalizacyjne rodziny, środowiska, a także przez globalne procesy cywilizacyjne i poszukuje dróg własnego rozwoju. Na uczelniach wśród studentów mamy przedstawicieli kilku generacji.

Wyzwania nowych czasów spowodowały jednak, że dzisiaj kształcenie permanentne jest czymś oczywistym. Jedni uczą się po to, aby coś zdobyć, awansować, inni, aby utrzymać swoją pozycję na coraz to bardziej wymagającym rynku pracy; równie ważną siłą napędową jest konieczność renowacji wcześniej zdobytych kwalifikacji; obok motywów instrumentalnych (wymogi formalnoprawne) obecne są te, które mają charakter bardziej autoteliczny. (Borowicz, 2012, s. 53)

Uczenie się całościowe – wpisujące się w politykę europejskich trendów wyrównania szans i dążenia do społeczeństwa wiedzy – sprawiło, że na uczelniach mamy wielu studentów zaocznych, którzy podejmują studia po raz pierwszy po wielu latach od ukończenia szkoły średniej, jak również tych, którzy uzupełniają swoje wykształcenie bądź zdobywają nowe, ponieważ dynamika rynku pracy stwarza szanse nowego rozwoju.

Każde pokolenie kształtowane jest przez odmienne i zróżnicowane otoczenie społeczno-kulturowe, a postawy i przekonania przedstawicieli wszystkich współcześnie żyjących w Polsce pokoleń są konsekwencją zarówno międzygeneracyjnych transmisji wzorów kulturowych i procesu „długiego trwania”, jak i bieżących wydarzeń kulturalnych, politycznych, ekonomicznych itp., najmocniej oddziałujących w fazie „dorastania” pokolenia (i kształtujących tym samym tożsamość generacyjną), a ujawniających się w fazie pełnej dorosłości. (Zielińska i Szafraniec, 2011, s. 9)

Zróżnicowani wiekowo i ukształtowani przed odmienne warunki społeczno-polityczne współcześni studenci stanowią heterogeniczną grupę, co do której trudno odnosić się jak do monolitu. Różnicuje ich zarówno charakter więzi społecznych ukształtowanych w procesie historycznym oraz kultura uczenia się, która była wynikiem filozofii edukacji i warunków uczenia się. Niebagatelnym czynnikiem jest tu także dostępność zasobów wiedzy, charakter tych zasobów i sposoby ich wykorzystywania. Współcześni studenci to zarówno młode osoby, zaraz po ukończeniu szkoły średniej, jak i osoby pracujące. Odwołując się do podejścia pokoleniowego, bardzo cennej kategoryzacji dokonały Zielińska i Szaban (2011), tworząc charakterystykę osób, które współcześnie studiuja, w oparciu o pięcioletnie przedziały czasowe:

- pokolenie kryzysu społecznego – osoby urodzone w latach 1963-67, przeżywające swoją młodość w latach 80., kiedy to kryzys ekonomiczny i społeczny osiągnął swoje apogeum i, jak historia pokazała, doprowadził ostatecznie do radykalnej zmiany systemowej. Są to osoby, które *weszły* na rynek pracy jeszcze w socjalizmie, ale wkrótce musiały przestawiać się na funkcjonowanie w nowych warunkach ekonomicznych;
- pokolenie transformacji – osoby urodzone w latach 1968-72, wchodzące w fazę wczesnej młodości lub późnej adolescencji w momencie przełomowym dla polskiego społeczeństwa. To oni zasadniczo uczyli się *kapitalistycznych* zachowań ekonomicznych bez obciążeń *socjalistycznych*;
- pokolenie III RP – osoby urodzone w latach 1973-77, są to osoby, które co prawda swoją podstawową edukację *zaliczyły* w PRL-u, ale ich młodość przypadła na początek lat 90., kiedy to wyraźnie już odczuwalne były konsekwencje zmiany systemowej i wpływów zachodniej kultury;
- pokolenie Unii Europejskiej – osoby urodzone w latach 1978-82, młodość urodzonych w tym czasie osób zbiegła się z akcesją Polski do Unii Europejskiej. Oznaczało to nowe możliwości nauki, pracy i mieszkania poza granicami Polski;

- pokolenie posttransformacyjne – osoby urodzone w latach 1983-87, są to osoby, które jedynie wczesne dzieciństwo przeżyły w PRL-u. Zasadniczo tamtą rzeczywistość znają jedynie z opowiadań lub z podręczników historii. Jest to pokolenie, którego młodość rozpoczęła się już w XXI wieku, pokolenie socjalizowane do życia w społeczeństwie konsumpcyjnym (Zielińska i Szaban, 2011, s. 38).

Zróżnicowane czynniki społeczno-ekonomiczne nie są jedynymi, jakie wpłynęły na współczesnych studentów. Kolejnym bardzo istotnym jest umiejętność funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. W tej grupie są osoby, które nazywamy *okablowanymi*, które nie potrafią funkcjonować bez stałej łączności z elektronicznymi źródłami informacji, mediami społecznościowymi, oraz tacy, którzy cenią rozmowę z osobą, a nie z klawiaturą, cenią czas spędzony nad książką i własną refleksję bardziej niż znalezienie szybkiej odpowiedzi. Trudno tak zróżnicowaną grupę uczących się traktować w sposób jednolity. Duża łatwość w dostępie do pełnych tekstów, książek, opracowań czy artykułów spowodowała niewątpliwe przyspieszenie rozwoju nauki. Ułatwiła też proces studiowania, gdyż większość źródeł jest dostępna on-line, nie trzeba udawać się do biblioteki, nie trzeba kupować książek, co więcej materiały te można uzyskać natychmiastowo.

Wspomniane wyżej zróżnicowanie studentów zarówno pod względem preferowanych (wyuczonych) nawyków uczenia się, jak i umiejętności zarządzania wiedzą mogą skutkować postawami wobec studiowania. Dotykamy tu drażliwego zagadnienia uczciwości akademickiej i stosunku studentów do zachowań określanych jako uczciwe.

Uczciwość jest pewną klasą wartości. Wartość zaznacza granicę pomiędzy tym, co słuszne, a tym co niewskazane; pomiędzy tym, co wypada, a tym, co jest niegodne. Po jednej stronie znajdują się: honor, szlachetność, szczerowość, prawda, uczciwość, czyli dobro albo tworzenie; po drugiej: cynizm, kombinatorstwo, lekceważenie innych, zakłamanie itp., czyli zło albo niszczenie. Dominacja drugiej grupy kryteriów działań wynika z coraz powszechniejszej akceptacji dróg niegodnych, choć coraz częściej prowadzących wskutek bezkarności do zamierzonego efektu. Zatraca się więc wrażliwość wartościowania, co nieraz, choć nie całkiem słusznie, tłumaczy się bagażem przeszłości. Przekraczanie granicy wartości prowadzi do groźnych szkód. Człowiek dysponuje aparatem oceny tego, co wartościowe, a co sprzeczne z wartościami, godzące w nie, nazywanym sumieniem. (Poplucz, 1995, s. 15)

STOSUNEK STUDENTÓW DO INFORMACJI DOSTĘPNYCH W INTERECIE

Tak zdefiniowane zachowania uczciwe jednocześnie mają swoje zaprzeczenia w postaci zachowań nieuczciwych. W praktyce akademickiej dotyczą one nieuczci-

wości podczas egzaminowania, czyli popularnie zwanego ściągania, mogą przybrać postać przypisywania sobie autorstwa tekstu, który został napisany przez kogoś innego – co nazywamy plagiatowaniem itp. Nie jest intencją tego artykułu forsowanie tezy, że łatwa dostępność do źródeł informacji stwarza złodzieja. Odmienność funkcjonowania osób uczących się wynika także z faktu, że inaczej formułują cele swojej edukacji, oczekują innego rodzaju wiedzy niż ta, która kiedyś była nauczana (a często nadal jest nauczana przez nauczycieli pokolenia transformacji i wcześniejszych) oraz inaczej traktują źródła informacji. Te złożone czynniki stają się także wyzwaniem dla nauczycieli akademickich, których metody dydaktyczne nie zawsze nadążają za oczekiwaniami współczesnych studentów.

W badaniu przeprowadzonym w 2015 roku podjęto zagadnienie motywacji wobec studiowania oraz uwarunkowań przyczyn zachowań nieuczciwych studentów. W badaniach wzięło dobrowolnie udział 100 respondentów z różnych miast Polski. Byli to studenci w wieku 19-50 lat, czyli studenci będący przedstawicielami kilku generacji studentów, odnosząc się do typologii Zielińskiej i Szaban. Wśród badanych było 78 studentów studiów zaocznych oraz 22 studentów studiów dziennych. Większość badanych stanowiły kobiety – 67 ankietowanych, 33 badanych to mężczyźni. Połowa badanych to studenci studiów humanistycznych, reszta to studenci nauk społecznych, przyrodniczych i technicznych. Dla potrzeby badania przyjęto, że termin *ściągam* oznacza wszystkie zachowania nieuczciwe, jakie student może przejawiać w procesie studiowania.

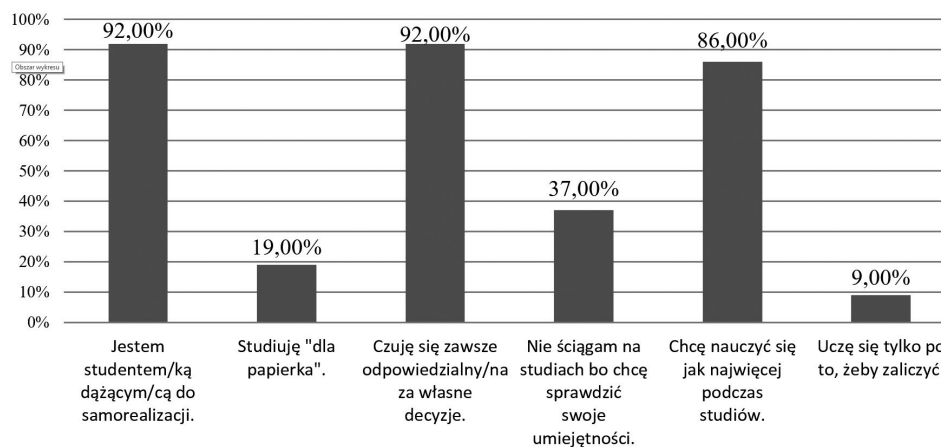


Ryc. 1. Deklarowana uczciwość studentów

Źródło: opracowanie własne.

Studenci w znakomitej większości deklarują, że są osobami uczciwymi. Ryc. 1. przedstawia odpowiedzi wszystkich badanych. Badani czują się odpowiedzialni za własne decyzje, podejmują je samodzielnie i nikt nie wywiera wpływu na ich wybory. Deklarują tym samym swoją podmiotową postawę w procesie studiowania.

W badaniu studentom przedstawiono 6 stwierdzeń, które odnoszą się do ich stosunku do studiowania. Zadaniem badanych było wskazanie stwierdzeń, które ich zdaniem odnoszą się do nich samych, czyli z którym się zgadzają (Ryc. 2). Spośród wszystkich badanych 92% twierdzi, że dążą do samorealizacji w procesie studiowania, także 92% badanych deklaruje się jako osoby odpowiedzialne. 86% badanych studentów twierdzi, że chcą nauczyć się jak najwięcej podczas studiów. Wobec takich entuzjastycznych wyborów dziwi, że tylko 37% badanych twierdzi, że nie ściąga podczas studiów. Niską motywację do podmiotowego budowania swej wiedzy podczas studiowania deklaruje 19% studentów, którzy deklarują, że studiują *dla papierka*, oraz 9% tych, którzy wybrali jako prawdziwe stwierdzenie, że uczą się tylko po to, aby zaliczyć.



Ryc. 2. Motywacja studentów do studiowania

Źródło: opracowanie własne.

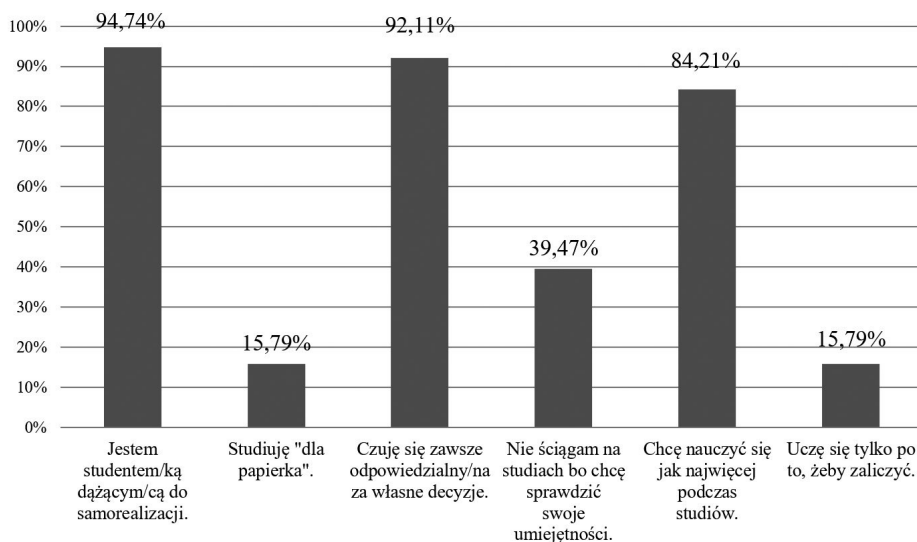
Biorąc pod uwagę zróżnicowanie wiekowe, prześledzono odpowiedzi badanych w przedziałach wiekowych. Najmłodszy studenci w wieku 19-23 lat to studenci studiów dziennych, którzy należą do pokolenia Y (Ryc. 3).

Studenci to specyficzna grupa znajdująca się u progu dorosłości. Okres studiów jest czasem wchodzenia w nowe środowisko, poszerzania się doświadczeń społecznych, kulturowych, poznawania nowych obszarów wiedzy i wytworów człowieka. Jest to okres intensywnego działania, w które studenci włączają się całkowicie (Morszczyńska, 2009).

Spośród wszystkich grup wiekowych w tej najmniejsza liczba osób deklaruje studiowanie *dla papierka* (15,79%), czyli bez koncentracji na wiedzy i własnym rozwoju. Jednakże także w tej grupie wiekowej na tle pozostałych najwięcej osób wskazało, że studiuje tylko po to, aby zaliczyć (15,79%). O pokoleniu Y mówi się, że jest najbardziej zaangażowane w technologie informacyjne i być może z tego powodu jest nieco zagubione w realnym życiu. Pokolenie Y „to młodzi ludzie dorastający w zupeł-

nie innym świecie – świecie nowych technologii. Nie istnieje dla nich życie bez komputerów, smartfonów i Internetu. Nie korzystają z bibliotek, nie lubią papierowych gazet i ręcznego pisania” (Pierzchała i Łęski, 2016, s. 338). O ich postawie wobec studiowania świadczy to, że spośród wszystkich grup objętych badaniem najwięcej osób (94,74%) wskazało na fakt dążenia do samorealizacji podczas studiów.

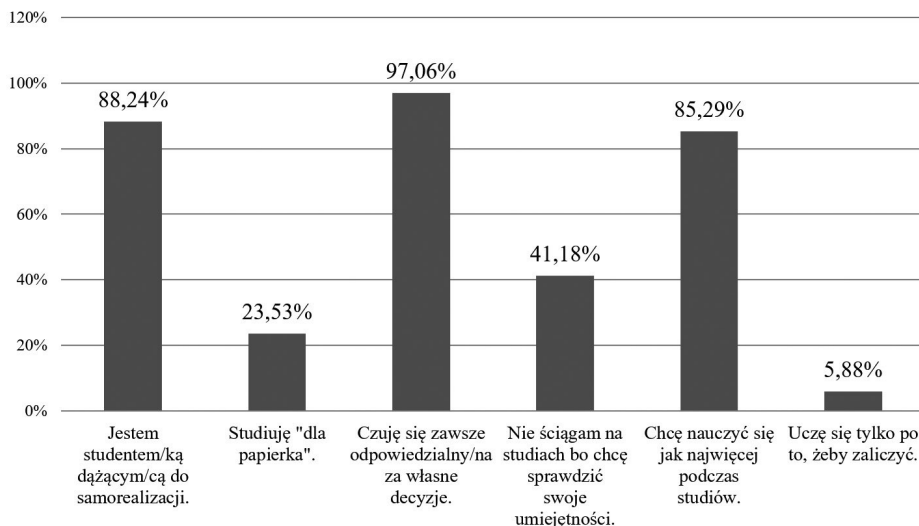
Zróźnicowanie uzyskanych odpowiedzi tłumaczyć może fakt, że – jak pisze Dolińska-Weryńska (2016) – przedstawiciele pokolenia Y mają wysoką potrzebę dostrzeżenia sensu wykonywanej pracy oraz dużą wrażliwość na społeczne i ekologiczne konsekwencje własnych decyzji (s. 37). Wobec tego zajęcia nieciekawe, nieprzydatne w ich mniemaniu, będą przez nich traktowane jedynie jako obowiązek do zaliczenia bez angażowania się w studiowanie. W takich przypadkach decyzję o takim stosunku do studiowania podejmą podmiotowo i świadomie.



Ryc. 3. Motywacja studentów w wieku 19-23 lat do studiowania

Źródło: opracowanie własne.

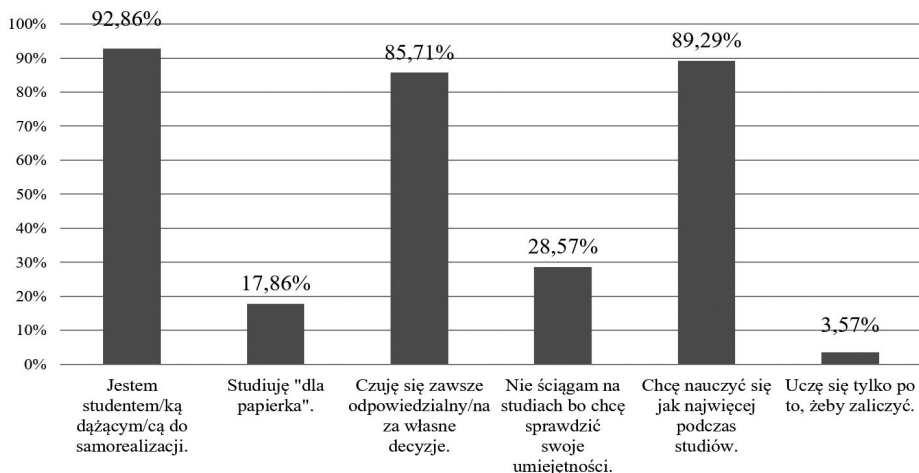
Studenci w wieku 24-32 lat to studenci pokolenia Unii Europejskiej i pokolenia posttransformacyjnego (Ryc. 4.). Tylko 88,24% badanych z tej grupy wiekowej twierdzi, że dąży do samorealizacji podczas swojego studiowania. Jest to najniższe wskazanie tej postawy spośród wszystkich grup badanych. W tej grupie wiekowej najczęściej studentów spośród wszystkich badanych (41,18%) twierdzi, że nie ściąga podczas studiów, ponieważ chcą sprawdzić swoje umiejętności. Także bardzo mało osób, bo tylko 5,88% badanych, twierdzi, że uczy się tylko, aby zaliczyć. Studenci w tej grupie studiują w poczuciu obowiązku i w przekonaniu o ważności zdobycia dyplomu. Ta formalna strona wykształcenia jest dla nich ważna i poczucie własnego rozwoju bądź jego brak nie wpływają znacząco na studiowanie.



Ryc. 4. Motywacja studentów w wieku 24-32 lat do studiowania

Źródło: opracowanie własne.

Najstarsi spośród badanych studentów w przedziale wiekowym 33-50 lat należą do pokolenia kryzysu społecznego i pokolenia transformacji (Ryc. 5). Najpoważniej podchodzą do bycia studentami – tylko 3,57%, tzn. najmniej spośród wszystkich badanych, deklaruje, że uczy się tylko po to, aby zaliczyć. Także oni deklarują, że chcą nauczyć się jak najwięcej (89,29%). Ich odpowiedzi odnośnie do ściągnięcia świadczą, że spośród badanych grup najbardziej skłonni są uciec się do tej nieuczciwości akademickiej – deklaruje to 28,57% badanych. Studenci w tej grupie w najniższym stopniu twierdzą, że czują się odpowiedzialni za swoje wybory (85,71%), tak więc



Ryc. 5. Motywacja studentów w wieku 33-50 lat do studiowania

Źródło: opracowanie własne.

są skłonni zdać się na decyzje innych osób bądź podjąć naukę w ich mniemaniu nieprzydatnych rzeczy wskazanych przez nauczycieli bez prezentowania swoich oczekiwań. Świadczyć to może o tym, że uzyskane oceny i formalna strona uzyskania dyplomu są dla nich bardzo ważne i że są gotowi podjąć różne – nawet nieuczciwe – działania, aby je osiągnąć.

UWAGI KOŃCOWE

Postawy studentów wobec studiowania w poszczególnych grupach wiekowych są zróżnicowane. Uzyskane wyniki wskazują, że zarówno uwarunkowania społeczno-ekonomiczne, jak i zarządzanie wiedzą w równym stopniu wpływają na stosunek studentów do studiowania w wymiarze jego wartości dla studiującego, jak i procesu. Młodszy studenci są bardziej skoncentrowani na jakości wiedzy i bardzo cenią własny rozwój i zaangażowanie. Z wiekiem studiujących rośnie przywiązanie do formalnej strony kształcenia akademickiego oraz maleje poczucie (potrzeba) podmiotowości w procesie studiowania. Zaskakującym jest, że właśnie najstarsi studenci najczęściej deklarowali nieuczciwe zachowania (ściąganie rozumiane jako wszelkie nieuczciwe zachowania podczas studiowania). Wydaje się, że decydującym okazuje się tu czynnik nabytych w dzieciństwie przeświadczeń o roli uczącego się w edukacji transmisyjnej, gdzie nie było miejsca na podmiotowość uczącego się, a dyplom miał znaczenie jako element statusu społecznego w pionowym wymiarze wykształcenia.

LITERATURA

- Antyradio.pl. (2016). *Jak wygląda sekunda w Internecie?*. Pobrano z lokalizacji: <http://www.antyradio.pl/Technologia/Internet/Jak-wyglada-sekunda-w-internecie-7625>
- Babik, W. (2010). O natłoku informacji i związanym z nim przeciążeniu informacyjnym. W J. Morbitzer (red.), *Człowiek – media – edukacja*. Kraków.
- Borowicz, R. (2012). Wyższa edukacja dorosłych zorientowana na pracę zawodową. W A. Jeran i M. Sobczak-Michałowska (red.), *Kształcenie dla pracy? – Perspektywa regionalna*. Bydgoszcz.
- Dolińska-Weryńska, D. (2016). Motywacje i potrzeby pracowników pokolenia Y w gospodarce opartej na wiedzy. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, Organizacja i Zarządzanie*, 92.
- Fedorowicz, A. (2015). *Jak wpływają na nas gigabajty danych, jakie pochłaniamy każdego dnia?*. Pobrano z lokalizacji: <http://www.focus.pl/czlowiek/mozg-przeladowany-jak-wplywaja-na-nas-gigabajty-danych-ktore-pochlaniamy-kazdego-dnia-8025>

Kaliński, J. (2004). Globalizacja w perspektywie historycznej. W E. Czarny (red.), *Globalizacja od a do Z*. Warszawa.

Internet i jego znaczenie. Po tym artykule sieć nie będzie już taka sama. (2015). Pobrano z lokalizacji: <http://tech.wp.pl/internet-jakiego-nie-znacie-po-tym-artykule-siec-juz-nie-bedzie-taka-sama-6034899540320897a>

Leonelli, S. (2014). Data Interpretation in the Digital Age. *Perspectives on Science*, 22 (3).

Morszczyńska, U. (2009). Preferowane wartości, aspiracje i style życia młodzieży studiującej. W D. Ciechanowska (red.), *Studiowanie dla społeczeństwa wiedzy*. Toruń.

Pierzchała, A. i Łęski, Z. (2016). „Pokolenie wiedzy” – nadzieja czy rozczarowanie? Diagnoza zjawiska z perspektywy analizy transakcyjnej. W V. Tanaś i W. Welskop (red.), *Edukacja w zglobalizowanym świecie*. Łódź.

Poplucz, J. (1995). Uczciwość jest wartością. *Edukacja i Dialog*, 10.1995. Pobrano z lokalizacji: http://www.eid.edu.pl/archiwum/1995,93/padziernik,112/uczciwosc_jest_wartoscia,412.html

Sekunda w Internecie, Internet w sekundę. (2015). Pobrano z lokalizacji: <http://centrumsprzedawcy.pl/sekunda-w-internecie-internet-w-sekunde>

Zielińska, M. i Szafraniec, K. (2011). Wstęp. W K. Szafraniec i M. Zielińska (red.), *Rocznik Lubuski. Tom 37. Część 2*. Zielona Góra.

Zielińska, M. i Szaban, D. (2011). Metodologiczne problemy w badaniach pokoleń. Wybrane zagadnienia. W K. Szafraniec i M. Zielińska (red.), *Rocznik Lubuski. Tom 37. Część 2*. Zielona Góra.

ZRÓŻNICOWANIE MOTYWACJI WOBEC STUDIOWANIA I NIE-UCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ STUDENTÓW

Słowa kluczowe: zalew informacyjny, pokoleniowość, studiowanie, uczciwość akademicka, motywacja

Streszczenie: Zalew informacji, jaki dokonuje się w ostatnich latach dzięki powszechności Internetu i cyfrowych środków komunikacji, zmienia wszystkie dziedziny życia. Dokonują się przemiany globalizacyjne, które dotyczą zarówno gospodarki, polityki, kultury, jak i codziennego życia każdego człowieka. Dotyczą one także konieczności uczenia się przez całe życie. Współcześnie na uczelniach mamy przedstawicieli kilku generacji. Prezentują oni różne postawy wobec studiowania, które wynikają ze społeczno-ekonomicznych czynników rozwoju studentów oraz ich umiejętności zarządzania wiedzą.

DIVERSITY OF MOTIVATION TO STUDY AND NON-ACADEMIC INTEGRITY OF STUDENTS

Keywords: information overload, generations, studies, academic honesty, motivation

Abstract: Thanks to the prevalence of the internet and digital means of communication which has been ongoing in recent years, information overload changes all areas of life. Globalization is taking place, which applies both to the economy, politics or culture and to daily life of every human being. It also focuses on the need for lifelong learning. Today, universities have representatives from several generations. They present different attitudes toward studies, which stems from socio-economic factors affecting the development of students and their knowledge management abilities.

Monika Łozińska*

ŚCIAGANIE I PLAGIARYZM JAKO WYRAZ STUDIOWANIA POZOROWANEGO WE WSPÓŁCZESNYCH SZKOŁACH WYŻSZYCH

Ściąganie, odpisywanie, metoda *kopiuj-wklej*, a nawet zlecenie komuś napisania pracy dyplomowej nie są zjawiskami marginalnymi we współczesnych szkołach wyższych. Różnorodne badania pokazują, że studenci nie zawsze są uczciwi w czasie zaliczania przedmiotów, zdawania egzaminów, a nawet uzyskiwania dyplomów. W wielu publikacjach** dywaguje się nad tym, dlaczego tak się dzieje. W niniejszym artykule chciałabym spojrzeć na problem ściągania i plagiaryzmu jako na wyraz pozorowania studiowania.

Student powinien na studiach studiować. Jest to stwierdzenie trywialne, oczywiście, ale nie zawsze rozumiane w taki sam sposób. Postaram się wskazać, jak zmieniło się postrzeganie studiowania jako procesu i dlaczego dziś można mówić o tym, iż studentom wydaje się, że studiują. Wyrazem lub sposobem na to udawanie są wszelkiego rodzaju nieuczciwe działania takie jak: odpisywanie, kopiowanie, plagiatowanie.

ŚCIAGANIE I PLAGIATOWANIE

Ściąganie oraz plagiatowanie są to pewne zachowania wpisujące się w zdefiniowaną przez Beatę Bielską kulturę nieuczciwości studenckiej. Według autorki są to „utrwalone i przekazywane wartości, normy, postawy i wzory zachowań studentów wiążące się ze stałym, powszechnym przyzwoleniem na łamanie norm oficjalnych dotyczących pełnienia roli społecznej studenta” (Bielska, 2015, s. 9). Ściąganie jest popularne wśród uczniów już od początkowych klas szkoły podstawowej i najczęściej polega na „ukrytym posługiwaniu się informacją uzyskaną z innych źródeł niż własna wiedza i praca, dokonanym w celu uzyskania pożądanego wyniku egzaminu” (Niemierko, 2006). Na studiach formy i skala nie zmieniają się. Ściągać można poprzez posiadanie *pomocy naukowych* w formie świąg lub pliku umieszczonego w telefonie komórkowym lub smartwatchu, po-

* Uniwersytet Szczeciński.

** Zob.: Stearns (1992, s. 516), Niemierko (2006), Gromkowska-Melosik (2007), Miramonowicz (2011), NIK (2013), Bielska i Hoffman (2013), Bielska (2015).

przez odpisywanie od kogoś zadań, prac zaliczeniowych oraz poprzez współpracę między studentami podczas egzaminów.

W zakresie odpisywania prac mieści się pojęcie plagiaryzmu, które oznacza „intencjonalne przejęcie cudzej, bezpośredniej własności, bez wzbogacenia jej o jakąkolwiek wartość” (Stearns, 1992, s. 516). Student dopuszcza się plagiatu, kiedy za pomocą metody *kopiuj-wklej* umieszcza w swojej pracy zaliczeniowej treści np. znalezione w Internecie lub też stara się przekształcić tekst (przeredagować go) w taki sposób, aby nie można było go zidentyfikować jako plagiat. Istotna jest w tym wypadku intencja plagiatora, który w sposób nieuprawniony korzysta ze słów innej osoby.

Różnorodne badania na temat skali ściągania wśród uczniów i studentów potwierdzają powszechność tego zjawiska. Badania Agnieszki Gromkowskiej-Melosik (2006) pokazują, że jedynie 7% studentów uważa, iż za ściąganie należy usuwać z uczelni. Natomiast niecałe 20% traktuje to zjawisko w kategoriach zachowania karygodnego i nagannego. Pozostałe osoby uznawały, że ściąganie wynika z braku czasu i chęci przetrwania na studiach (71%) (Gromkowska-Melosik, 2006)*.

Badania wśród 514 studentów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu przeprowadzone przez B. Bielską i B. Hoffman (2013) wyraźnie pokazują, jak powszechne jest ściąganie na studiach. Z analiz autorek wynika, że 76% studentów co najmniej raz ściągało lub splagiatowało pracę podczas studiów. Na kolokwium ściąga nawet 62% studentów, a 30% chociaż raz splagiatowało pracę zaliczeniową, kiedy aż 15% robi to regularnie. Istotne jest także wskazanie, że nieco ponad połowa studentów zawsze podaje źródło internetowe, z jakiego korzystała podczas pisania pracy (Bielska, Hofmann, 2013).

Ściąganie jest traktowane przez studentów z pewną pobłażliwością, jako coś normalnego. Wobec plagiatu zdają się być bardziej rygorystyczni, ale jednocześnie nie zawsze mają świadomość, że kopiowanie treści z Internetu bez umieszczenia ich w cudzysłowie i podania dokładnego źródła, jest formą plagiaryzmu. Przyjęcie tej studenckiej kultury nieuczciwości prowadzi jeszcze do jednego zjawiska, a mianowicie do zlecenia napisania pracy dyplomowej. Nie ma, jak dotychczas, gruntownych badań nad skalą tego zjawiska w Polsce. Statystyki brytyjskie wskazują, że nawet co czwarta praca może być napisana przez inną osobę niż ta, która jej broni. Jednak w Polsce istnieje o wiele większe przyzwolenie na ściąganie niż w Wielkiej Brytanii, dlatego ten odsetek może być większy. Szacunki prowadzone np. przez serwisy antyplagiatowe mówią, iż nawet 40% prac może być plagiatem (Kawczyński, 2009).

Student chce uzyskać dyplom, chce bezboleśnie przeżyć studia. W tym wypadku bezboleśnie może oznaczać – i najprawdopodobniej oznacza – także: bez uczenia się. Studiowanie bez studiowania, uczenie się bez uczenia się. Idealnym sposobem, aby tego dokonać, jest korzystanie z wszelkiego rodzaju pomocy naukowych, internetowych zasobów, pomocy kolegów.

* Badane osoby mogły wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

STUDIOWANIE – TEORETYCZNIE

Słowo *studiować* jest czasownikiem opisującym wykonywanie jakiejś czynności, robienie czegoś. *Słownik języka polskiego* podaje trzy rodzaje takich czynności. Pierwsze to *uczyć się na wyższej uczelni*, drugie oznacza „gruntowne poznawanie czegoś, badanie”, a w trzecim rozumieniu studiowanie to „zapoznanie się z czymś, przyglądanie się uważnie, czytanie czegoś” (*Słownik języka polskiego PWN*, 2016). Etymologia słowa *studiować* wywodzi się z łacińskiego rzeczownika *studium*, czyli nauka, badanie. W tym rozumieniu studiowanie to badanie.

Analiza podstaw teoretycznych kształcenia akademickiego dostarcza szerszej definicji studiowania. Wincenty Okoń (1998) definiuje ten termin jako podjęcie przez człowieka działania mającego na celu kształcenie. Autor kładzie silny nacisk na inicjatywę własną studenta oraz jego samodzielność. Jest to więc działanie oparte na świadomym poznawaniu, na rozwoju intelektualnym wynikającym z własnej inicjatywy, którego podstawą jest samodzielność i refleksyjność. Bez tych komponentów nie można mówić o studiowaniu. Student czujący przymus, nie kształcący się w sposób samodzielny i z własnej inicjatywy, tak naprawdę nie studiuje.

Artur Chickering i Linda Reisser (1993) wskazali, że rozwój studenta jest drogą, która obejmuje wiele kierunków: to poszerzanie wiedzy, kształtowanie wrażliwości, krytycznego myślenia, nawiązywanie relacji interpersonalnych, rozwój emocjonalny i odnajdywanie emocjonalnej tożsamości, a także odnajdywanie i definiowanie wartości, prawidłowego dążenia do realizacji założonych celów. Analiza dostępnych badań wskazuje, że efekty procesu studiowania można rozpatrywać w aspekcie rozwoju osobowego, poznawczego i moralnego. Zmiany osobowe, jakie mogą zajść dzięki studiowaniu, to: zaradność, odpowiedzialność, czerpanie radości z samego uczenia się, wiara we własne siły, większa pewność siebie, lepsze samopoznanie, kształtowanie pozytywnego obrazu samego siebie, lepsze radzenie sobie z problemami. Można uznać, że student buduje swoją tożsamość, wie już, kim jest i kim nie jest. Istotne jest także to, że podczas studiowania może nauczyć się współpracy z innymi, niesienia innym pomocy, zdobywania umiejętności odpowiedniego dyskusowania, bycia asertywnym.

Natomiast w zakresie poznawczym efekty studiowania mogą obejmować: zwiększenie sprawności logicznego i abstrakcyjnego myślenia, pojawienie się umiejętności sprawdzania założonych hipotez i myślenia wielowymiarowego, myślenia krytycznego, sprawnego wypowiedzania się, poszerzanie wiedzy ogólnej oraz specjalistycznej, a także rozwój zainteresowań. Zmianom może ulec także moralność studenta, który może przejść od rozumowania konwencjonalnego do postkonwencjonalnego i stać się jednostką dojrzałą, zdolną do samodzielnego wydawania sądów i opinii, która czuje się związana z wartościami reprezentowanymi przez siebie (Gola i Pauluk, 2014).

Studiowanie można ujmować jako splot działania pewnych czynników, które Eugeniusz Piotrowski usystematyzował. W opinii tegoż autora w studiowaniu ważne są struktury poznawcze studentów, co umożliwi im interioryzację wiedzy i porządkowanie struktur pojęciowych. Inny czynnik to pewna dojrzałość poznawcza stu-

denta, która objawia się poprzez prawidłową analizę, syntezę, rozumienie zagadnień, mechanizmów, a nie tylko pamięciowe ich przyswojenie. Kolejny czynnik to umiejętność operacjonalizacji wiedzy, czyli wykorzystania zdobytych informacji w praktyce.

W opinii E. Piotrowskiego (2006) nie można mówić o studiowaniu, jeśli student nie wykazuje aktywności poznawczej, nie uczestniczy samodzielnie w zdobywaniu wiedzy. Dwa ostatnie czynniki dotyczą funkcjonowania uczelni wyższych, które z jednej strony powinny traktować studenta jako podmiot, a z drugiej starać się indywidualizować proces kształcenia (Piotrowski, 2006). Tak sformułowane założenia teoretyczne studiowania wskazują na wzajemne oddziaływanie na siebie samej uczelni jako instytucji, wykładowców oraz studentów. Ci ostatni mają być podmiotami świadomymi, samodzielnymi, zdolnymi do skomplikowanych procesów myślowych, studentami, którzy są wspierani przez wykładowców i całą instytucję.

Na podstawie słownikowej definicji można wskazać, że w zakresie czynności studiowania można wykonywać trzy różne działania: można uczyć się lub poznawać lub przyglądać się. Jednakże czy studiowanie ze swego najgłębszego założenia nie powinno być tym wszystkim naraz? Czy upraszczanie tego procesu jedynie do uczenia się na studiach wyższych nie wypacza idei wszechstronnego rozwoju studenta, który ma zachodzić w ramach kształcenia uniwersyteckiego? Studiowanie ma w sposób znaczący wpłynąć na rozwój studenta, ma zmienić jego cechy osobowe, usprawnić myślenie, polepszyć status socjoekonomiczny, rozwinąć go we wszystkich sferach (emocjonalnym, społecznym, moralnym). Jest więc skomplikowanym procesem angażującym praktycznie każdą sferę życia studenta. Najistotniejsze jest jednak to, że student nie jest przedmiotem kształcenia, ale podmiotem i jako taki ma mieć świadomość tego procesu, ma czuć się za ten proces współodpowiedzialny. Istotna jest tu także jego samodzielność, podejmowana inicjatywa i refleksja nad własnymi działaniami.

STUDENCKIE POJMOWANIE STUDIOWANIA

Być może rozważania nad studiowaniem należy rozpocząć od analizy procesu wychowania w warunkach uczelni wyższych. Student, przekraczając mury uniwersytetu, musi zmienić swoje podejście do procesu uczenia się. Od teraz nie ma nauczyciela, prac domowych, sztywnych przerw, a proces zdobywania wiedzy staje się bardziej samodzielnym i dobrowolnym. Z założenia wykładowca akademicki nie sprawdza zeszytów i nie odpytuje studentów z przeczytanej książki. Szkoła wyższa nie jest miejscem, w którym uzyskuje się certyfikaty, uprawnienia, nadrabia zaległości z poprzednich etapów edukacyjnych. Musi być ona miejscem wychowawczym, miejscem realizacji aspiracji podmiotów, rozwoju wolności, kształtowania się tożsamości wewnętrznej. Jest to także miejsce, w którym student może (choć nie musi) zrealizować swój potencjał rozwojowy (Czerepaniak-Walczak, 2011).

W czasie studiowania wychowanie powinno służyć celowemu tworzeniu takich warunków, aby student mógł kształtować samego siebie w sposób autonomiczny, aby

nadawał sens własnemu rozwojowi, własnemu samodzielnemu spostrzeganiu, rozumieniu, refleksyjnemu podejściu do świata i na końcu poddawaniu go krytycznej ocenie oraz wartościowaniu (Mańczak, 2006).

Student jednak nie jest bezwolnym twórcą, w którym środowisko akademickie może rzeźbić, ale jest podmiotem, który w mury uczelni wchodzi ze swoimi oczekiwaniami, zdobytą wcześniej wiedzą, doświadczeniami. Ma pewne poglądy, które zostaną zrewidowane i poszerzone w procesie studiowania (Mikut, 2013). Przyjęta wobec tego procesu przez studenta postawa jest uzależniona od wielu czynników: świadomego wyboru kierunku studiów, nastawienia wobec nauki, otwartości, z jaką przyjmuje krytykę, wcześniejszych doświadczeń dydaktycznych. Istotne są także pierwsze miesiące w murach uczelni: organizacja, metodyka zajęć, kontakty z wykładowcami, innymi studentami (Mikut, 2014).

Student sam poszukuje wzorców, nie można mu niczego narzucić, a oddziaływanie wychowawcy przyjmuje postać wsparcia dla świadomego samowychowania studenta (Kućko, 2013). Rola wykładowcy akademickiego jako wychowawcy ogranicza się do bycia przewodnikiem, partnerem wspierającym samorozwój, ma być fasilitatorem. Już nie jest *nad* wychowankiem, jak na poprzednich etapach edukacyjnych, ale jest z nim. Jeśli zawierzyć możliwościom rozwojowym studenta, dać mu wolność, to być może będzie potrafił osiągnąć maksymalne efekty w procesie samowychowania i samodzielnego studiowania.

Badania przeprowadzone w roku akademickim 2002/2003 wśród studentów wskazywały, że jeszcze przed rozpoczęciem studiów interesowali się oni życiem akademickim, poszukiwali informacji o kierunkach studiów, uczelniach, mieli mniej lub bardziej sprecyzowane wyobrażenia o tym, jak studiowanie wygląda. W tym czasie obowiązywały jeszcze egzaminy wstępne na studia, a samo dostanie się na wybrany kierunek stanowiło wyróżnienie (pomimo wysokiego wskaźnika scholaryzacji). Późniejsze badania przeprowadzone w 2005/2006 wskazywały na zmianę podejścia studentów do samego procesu rekrutacyjnego. Nie wymagano już zdawania egzaminów wstępnych, wystarczyły wyniki matury, więc studiowanie przestało być sukcesem, ale stało się oczywistym krokiem w dalszej ścieżce edukacyjnej (Jankowska, 2012).

Studenci przyznawali, że przed maturą nie wiedzieli, co będą studiować, uzależniali swój wybór od tego, ile punktów uzyskali podczas egzaminu dojrzałości. Nie mieli także jasno sprecyzowanych wyobrażeń odnośnie tego, jak będzie wyglądać sam proces studiowania. Studenci oczekiwali od profesorów pewnego widowiska, atrakcyjnego zaprezentowania wiedzy (najlepiej w formie prezentacji multimedialnej), a nie posługiwania się rzetelną, szeroką wiedzą przedmiotową. Na początku roku akademickiego studenci, zamiast studiowaniem, poszukiwaniem wiedzy, wykładami, kontaktami z kadrą akademicką, zajęci są własnymi emocjami, nową grupą, relacjami w nowym środowisku.

Studiowanie w Polsce jest zjawiskiem powszechnym, jak wskazuje Maria Czerepaniak-Walczak (2013). W grupie wiekowej 18-24 lata studiuje połowa badanych, a współczynnik scholaryzacji utrzymuje się od lat na wysokim poziomie. Niestety nie

niesie to za sobą jedynie pozytywnych skutków w postaci rozwoju intelektualnego studiujących, ale także wpływa na obniżenie prestiżu dyplomu uczelni wyższej, a co za tym idzie wywołuje trudności ze znalezieniem pracy. Masowość studiów wiąże się także z koniecznością przeorganizowania całego procesu kształcenia i ciągłą koniecznością podejmowania prób sprostania wymaganiom studentów, którzy *de facto* chcą jedynie dyplomu.

Badania przeprowadzone przez M. Mikut wskazują, że na zaangażowanie studentów w proces studiowania ma wpływ wiele czynników (2014). Analizując deklarowaną aktywność na zajęciach, można wskazać, że najbardziej aktywni są studenci studiów stacjonarnych i ci posiadający wysoką średnią. Natomiast wyraźnie nieprzygotowani do zajęć są studenci studiów niestacjonarnych. Ciekawe jest to, że połowa studentów stacjonarnych podkreśla swoją aktywność na zajęciach, ale jednocześnie nie przygotowuje się do nich systematycznie. Można więc się zastanawiać, w jaki sposób są oni aktywni na zajęciach, skoro nie są przygotowani? Przyczynami braku pełnego zaangażowania w studiowanie są: przede wszystkim brak zainteresowania wykładanym przedmiotem, przypadkowość w wyborze studiów oraz traktowanie ich w sposób instrumentalny.

Można wnioskować, że kluczem do pełnego zaangażowania w proces studiowania jest świadomy wybór studiów, zgodny z zainteresowaniami. Istotną przeszkodą jest także konieczność podjęcia pracy przez studentów (najczęściej ze względów ekonomicznych). Praca staje się przeszkodą w systematycznym przygotowywaniu się do zajęć. W takim wypadku ich uczestnictwo w zajęciach przybiera formę pozorowaną.

Inny przejaw niepełnego zaangażowania w proces studiowania to także niechęć do czytania. Studenci nie lubią czytać publikacji lub w ogóle nie lubią czytać (*sic!*). Badani wymieniali także lenistwo oraz brak systematyczności jako przyczyny braku zaangażowania w studia. Ze względu na fakt, iż studenci nie lubią czytać, to ich głównym źródłem wiedzy są kserokopie notatek lub gotowe opracowania znalezione w Internecie. Studenci więc czerpią swoją wiedzę ze źródeł, które nie zawsze są wiarygodne. Analizując to, ile czasu studenci poświęcają na przygotowanie się do zajęć, ilu z nich się w ogóle przygotowuje, co czytają i skąd to biorą, nasuwa się wniosek, iż to studiowanie jest pozorowane.

Inne badania analizujące przyczyny podjęcia studiów wskazują, że 45% studentów robi to, by się rozwijać, by poszerzać wiedzę, swoje zainteresowania, rozwijać się intelektualnie. Pozostałe osoby deklarują, że chciały rozpocząć studia, bo jest to czas zabawy: mogą żyć tak jak dorośli, ale jeszcze nie muszą się mierzyć ze wszystkimi problemami życia dorosłych. W dalszej kolejności studenci pojmują studia jako miejsce przygotowujące do pracy oraz miejsce awansu społeczno-materialnego i zawodowego (Knasiecka-Falbierska, 2014). Niestety ponad połowa badanych studentów nie utożsamia procesu studiowania z procesem ich wewnętrznego rozwoju.

Student rozpoczynający swój pierwszy rok akademicki wydaje się zagubiony w murach uczelni, często nie ma celu, nie wie, co chce studiować. Ideą jest studiowanie samo w sobie. Ta idea nie obejmuje jednak samodzielnej pracy, poszerzania

horyzontów myślowych, krytycznego myślenia. Jej głównym założeniem i jednocześnie celem jest dyplom. Student wierzy, że dyplom da mu gwarancję bezpieczeństwa, będzie miał pracę, będzie czuł się stabilnie pod względem finansowym. Ze względu na zmianę celu studiowania, zmieniają się także oczekiwania studentów wobec uczelni. Jak wskazuje Z. Melosik:

o ile kiedyś pragnęli oni otrzymać wiedzę i prawdę o życiu lub nawet wszechświecie, dziś poszukują wiedzy szczegółowej i przydatnej w konkretnych okolicznościach zawodowych. Są w większym stopniu zorientowani na „kwalifikacje” i „umiejętności” niż na „wiedzę”, w większym stopniu na „praktykę” niż na „teorię”. (Melosik, 2009, s. 79)

Traktowanie uczelni wyższej jako fabryki produkującej specjalistów akuratnie potrzebnych na rynku pracy upraszcza całą ideę studiowania (Kućko, 2013).

Neoliberalizm w kształceniu wyższym posługuje się językiem idei podmiotowości, wolności, ale jednocześnie sprowadza człowieka do zasobu, pewnego kapitału. Uniwersytety więc stają się (lub już się stały) miejscem gromadzenia tego *kapitału*, a nie miejscem szukania prawdy, także o sobie samym. Wiedza nie jest już wartością, jest jedynie środkiem do uzyskania czegoś. Dziś podstawowym pytaniem zadawanym przez studentów nie jest *dlaczego?*, ale *jak?*. Żądają od razu gotowych odpowiedzi, rozwiązań, a wykładowca ma być ich *producentem* (Melosik, 2002). Wiedza jest towarem, który może być sprzedawany w procesie studiowania. Jednakże wizja dostosowania tego procesu do nomenklatury wolnorynkowej jest w opinii M. Czerpaniak-Walczak niebezpieczna i wypaczająca całą ideę uniwersytetu (2013). Nie ma w niej już miejsca na krytyczne myślenie, a to niweluje główne założenie procesu studiowania. Studiowanie zeszło na dalszy plan, a student wydaje się żyć według przekazywanej ustnie zasady ZZZ (Zakuć – Zdać – Zapomnieć).

Jeśli student przyjmie postawę konsumenta wiedzy, jego działanie będzie nastawione na przyjmowanie i magazynowanie, a nie na krytyczną analizę i refleksję, w efekcie czego studiowanie będzie powierzchowne i ograniczone. W wielu publikacjach ten proces nazywany jest „upozorowanym studiowaniem” (Kwieciński, 2007), gdyż studiowanie jest jedynie środkiem do uzyskania celu, a nie drogą, procesem samym w sobie, który może w jakiś sposób zmienić studenta. Skala zjawiska ściągania na studiach oraz coraz częstsze przypadki plagiatów pokazują, że studenci doskonale opanowali sztukę pozorowania studiowania.

PODSUMOWANIE

Pozostawienie studentom wolności w realizacji ich potencjału rozwojowego, pozwolenie im na samodzielne studiowanie z minimalnym wsparciem, może wywołać szereg trudności. Traktowanie podmiotowe studenta może sprawić, że skorzysta on ze swych przywilejów, ale nie żeby studiować, a jedynie uczyć się lub udawać, że

się uczy. Można odnieść wrażenie, że we współczesnych realiach akademickich proces studiowania nie znaczy tego samego dla wszystkich. Dla studenta to nic ponad *uczenie się w szkole wyższej*. Jest to co prawda pewien proces, ale jedynie ujmowany jako droga do celu, gdzie na końcu jest ukończenie studiów i dyplom. Sama droga nie ma żadnego znaczenia. Jest to jedynie czas, który dzieli studenta od wymarzonego dyplomu, błyskotliwej kariery, dobrych zarobków. Dla kadry akademickiej z kolei studiowanie to okazja do zmiany, to rozwój, to poszukiwanie.

Niestety badania pokazują, że studenci najczęściej pozorują studiowanie, nie przygotowują się do zajęć, nie są aktywni, nie czytają, po prostu są. W takich warunkach nie może zajść jedno z podstawowych zadań kształcenia akademickiego, czyli rozwój krytycznej refleksji. Student nastawiony jedynie na to, aby przetrwać to całe *studiowanie*, nie będzie cechował się nieszablonowym myśleniem, ale raczej schematyzmem – także w takich działaniach jak ściąganie i plagiatowanie. Powszechność tych zjawisk na polskich uczelniach sprawia, że można mówić o tym, iż jest to *normalny* sposób radzenia sobie przez nich z rzeczywistością akademicką, pozwala im *przetrwać*. Przetrwanie jednak nie wpisuje się w ideę studiowania pełnego zaangażowania, a niestety w studiowanie pozorowane.

Istotne zadania w tym aspekcie stoją przed nauczycielami akademickimi. Pomimo oczywistej odmiennej ich roli w odniesieniu do nauczycieli szkół podstawowych i średnich, to ich zadaniem nie jest jedynie przekazywanie i sprawdzanie wiedzy na semestralnych egzaminach. Wydaje się jakoby nauczyciel akademicki bezkrytycznie wpisał się w ideę uczelni wyższych jako miejsca *produkcji* absolwentów i bezrefleksyjnie odstąpił od swojej roli mentora, przewodnika, facylitatora. Nieograniczona wolność w rękach studentów w myśl ogólnie panującej idei neoliberalizmu przekształca się w postawę nadmiernych roszczeń wobec wykładowców i uczelni wyższych. Student oczekuje, że wykładowca *go nauczy*. I tu leży prawdziwy problem w utrzymaniu idei studiowania. Mimo to studentów do niczego nie można zmusić, bo studiowanie samo w sobie powinno wypływać z ich osobistej inicjatywy. Do nauczyciela akademickiego należy sprawienie, aby studentowi się *chciało*. Chciało się uczyć, chciało się wiedzieć i nie chciało się ściągać. A to najtrudniejsza ze sztuk dydaktycznych.

LITERATURA

Bielska, B. (2015). *Magisterkę kupię. Sprzedawanie i kupowanie prac dyplomowych jako element studenckiej kultury nieuczciwości*. Toruń.

Bielska, B. i Hoffman, M. (2013). *Jak wykiwać system? Raport z badania na temat ściągania i plagiatowania*. Toruń. Pobrano z lokalizacji: http://www.academia.edu/5120451/Beata_Bielska_i_Martyna_Hoffman_Jak_wykiwa%C4%87_system_Raport_z_badiana_na_temat_%C5%9Bci%C4%85gania_i_plagiatowania

Chickering, A.W. i Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco.

- Gola, B. i Pauluk, D. (2014). Student w środowisku akademickim w świetle wybranych teorii i badań. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2011). Uniwersytet: miejsce edukacji całościowej czy salon profesora Higginsa? Perspektywa pedagogiczna. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2013). Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej. W M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?*. Kraków.
- Gromkowska-Melosik, A. (2007). *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy*. Gdańsk.
- Gola, B. i Pauluk, D. (2014). Student w środowisku akademickim w świetle wybranych teorii i badań. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2.
- Jankowska, D. (2012). Społeczna rola profesora współczesnej uczelni – kontynuacja czy transformacja tradycji. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1.
- Kawczyński, S. (2009). Problem plagiatowania w szkolnictwie wyższym. Charakterystyka elektronicznego systemu antyplagiatowego. *E-mentor*, 2. Pobrano z lokalizacji: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/19/id/412>
- Knasiecka-Falbierska, K. (2014). Student – klient na współczesnym uniwersytecie. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1.
- Kućko, M.A. (2013). Dlaczego szkoły wyższe nie wychowują?. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1.
- Kwieciński, Z. (2007). *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław.
- Mańczak, J. (2006). Odmienności wychowania w szkole wyższej. W K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*. Szczecin.
- Melosik, Z. (2009). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności wiedzy i władzy*. Kraków.
- Mikut, M. (2013). Wiedza – zastosowanie – emancypacja? Modele kształcenia pedagogicznego w perspektywie wzorcowych efektów kształcenia. *Studia Pedagogiczne*, LXVI.
- Mikut, M. (2014). Zaangażowanie w studiowanie czy pozorowanie?. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1.
- Miramonowicz, N. (2011). Plagiatyzm – propozycja diagnozy i terapii na podstawie wyników badania ankietowego wśród studentów. *E-Mentor*, 5. Pobrano z lokalizacji: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/42/id/879>
- Najwyższa Izba Kontroli. (2013). *Ochrona praw autorskich w pracach dyplomowych w szkołach wyższych*. Raport. Warszawa.
- Niemierko, B. (2006). *Oszustwo egzaminacyjne*. Materiały z XII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej. Lublin. Pobrano z lokalizacji: <http://www.ptde.org/mod/forum/discuss.php?d=16>

Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.

Piotrowski, E. (2006). Osobliwości kształcenia w szkole wyższej. W K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*. Szczecin.

Słownik Języka Polskiego PWN. (2016). Pobrano z lokalizacji: <http://sjp.pwn.pl/slowniki/studiowanie.html>

Stearns, L. (1992). Copy Wrong: Plagiarism, Process, Property, and the Law. *California Law Review*, 80.

ŚCIAĞANIE I PLAGIARYZM JAKO WYRAZ STUDIOWANIA POZOROWANEGO WE WSPÓŁCZESNYCH SZKOŁACH WYŻSZYCH

Słowa kluczowe: studiowanie, student, ściąganie, plagiat, pozorowane studiowanie

Streszczenie: w artykule analizuje się zjawisko studiowania pozorowanego na przykładzie zjawiska ściągania i plagiaryzmu wśród studentów. Autorka na podstawie teoretycznych założeń studiowania, ich celów, cech, a także dostępnych badań, odnosi się do tego, w jaki sposób studenci pojmują studiowanie, czym ono dla nich jest, co myślą o tym procesie, jaki jest cel studiów. Ze względu na postawy przyjmowane przez studentów wobec uczelni i studiowania określa je mianem studiowania pozorowanego. Punktem odniesienia i jednocześnie przykładem takiej postawy jest powszechne w szkołach wyższych ściąganie i plagiaryzm.

CHEATING AND PLAGIARISM AS PRETEND-STUDYING IN MODERN HIGHER EDUCATION

Keywords: studies, student, cheating, plagiarism, pretend studying

Abstract: The article analyzes the phenomenon of pretend studying on the example of cheating and plagiarism among students. The author, on the basis of theoretical assumptions of the study, its goals, characteristics and available research, refers to how students perceive what they are studying, what they think about the process, what is the purpose of study. Due to the attitudes taken by the students towards the university and their studies, they are referred to as pretend studying. The point of reference and at the same time an example of such an attitude is the widespread cheating and plagiarism in higher education.

Eugenia Karcz-Taranowicz*

WIELOWYMIAROWA DZIAŁALNOŚĆ SZKOŁY NA RZECZ WSPIERANIA ROZWOJU DZIECI I MŁODZIEŻY ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI WYZWANIEM DLA EDUKACJI JUTRA

WPROWADZENIE

Każde dziecko w Polsce, w tym także dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ma prawo do nauki, wychowania i opieki. Zmiany, jakie zachodzą w ostatnich dziesięcioleciach w sposobach rozwiązywania problemu wspierania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, są odzwierciedleniem ogólniejszego procesu przemian zachodzących w stosunku do uczniów w szkole ogólnodostępnej. To dostrzeganie sytuacji i potrzeb zapewnia wszystkim uczniom prawo do ogólnodostępnej edukacji i zabezpiecza dla nich indywidualną pomoc i opiekę uwzględniającą ich indywidualny potencjał czy dysfunkcje. Dlatego też współczesny system edukacyjny musi zapewnić warunki zaspokajania specjalnych potrzeb każdego ucznia poprzez organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Zainteresowanie powyższą problematyką znajduje swoje odzwierciedlenie w nowelizowanych przepisach prawa oświatowego oraz licznych publikacjach naukowych. Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów są przedmiotem zainteresowań nauczycieli, pedagogów, psychologów, metodyków. Ich teoretyczny i empiryczny wymiar znajdujemy w pracach między innymi Z. Gajdzicy (2013), K. Barłóg (2012), D. Al-Khamisy (2007), D. Krzyżyk (2012), H. Krauze-Sikorskiej (2013), E. Skrzetuskiej (2010) i innych.

W tym kontekście za istotne uznano ukazanie tworzenia warunków prawno-organizacyjnych dla funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej.

PRAWNE GWARANCJE PRAWA DO NAUKI DZIECI O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH

Gwarancje prawa do nauki osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych wynikają z ogólnych zapisów w aktach międzynarodowych, przede wszystkim *Konwencji*

* Uniwersytet Opolski.

o *prawach dziecka* (1991) oraz z licznych przepisów prawa wewnętrznego, w tym Konstytucji RP (1997), a także z Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o *systemie oświaty* (Dz.U. 1991 Nr 256, 2572).

Zgodnie z artykułem 23 Konwencji:

Dziecko psychicznie lub fizycznie niepełnosprawne powinno mieć zapewnioną pełnię normalnego życia w warunkach gwarantujących mu godność, umożliwiających osiągnięcie niezależności oraz ułatwiających aktywne uczestnictwo dziecka w życiu społeczeństwa. Państwo będzie zapewniało skuteczny dostęp do oświaty, nauki, opieki zdrowotnej, opieki rehabilitacyjnej, przygotowania zawodowego oraz możliwości rekreacyjnych, realizowany w sposób prowadzący do osiągnięcia przez dziecko jak najwyższego stopnia zintegrowania ze społeczeństwem oraz osobistego rozwoju. (*Konwencja*, 1991, art. 23)

Tym samym dokument podkreśla zobowiązania państwa w kwestii równego dostępu do edukacji dla wszystkich dzieci i zapewnienia szczególnej pomocy dzieciom niepełnosprawnym.

W Polsce prawo do kształcenia się osób niepełnosprawnych wynika z zapisu konstytucyjnego, w którym jest mowa o obowiązku zapewnienia przez władze wszystkim obywatelom polskim powszechnego i równego dostępu do wykształcenia (*Konstytucja*, 1997). Ustawa o *systemie oświaty* (Dz.U. 1991 Nr 256, 2572) rozszerza to założenie. W preambule powyższej ustawy podkreślono „Szkoła powinna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju” (Dz.U. 1991 Nr 256, 2572). Zgodnie z cytowaną ustawą system oświaty zapewnia „realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju” (art. 1).

Uszczegółowienie powyższego zapisu znalazło swoje odzwierciedlenie w kolejnych wydawanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej rozporządzeniach. Należy zwrócić jednak uwagę na fakt, że dokumenty te w swym nazewnictwie nie stosowały określenia *specjalne potrzeby edukacyjne*. Wśród rozporządzeń mających istotne znaczenie dla pracy z uczniem o specjalnych potrzebach należy wymienić:

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie *orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych* (Dz.U. 2008 Nr 173, poz. 1072).
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie *ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej* (Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1492).
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie *warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkol-*

lach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1490; Dz.U. 2014, poz. 414).

4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. *w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach* (Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1489; Dz.U. 2014, poz. 392).
5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. *zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i egzaminów w szkołach publicznych* (Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1491).
6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2012 r. *zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* (Dz.U. 2012, poz. 982; Dz.U. 2014, poz. 414).
7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. *w sprawie szczegółowych zasad działania poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych* (Dz.U. 2013, poz. 199).
8. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. *w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. 2013, poz. 532).

Od 1 września 2015 r. obowiązuje nowe Rozporządzenie z dnia 24 lipca 2015 r. *w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz.U. 2015, poz. 1113). Dokument ten zmienia zapisy uwzględnione w aktach prawnych wymienionych powyżej w punkcie trzecim i czwartym.

Nowe rozporządzenie wskazuje rodzaje niepełnosprawności uczniów; formy kształcenia, wychowania i opieki dla uczniów niepełnosprawnych; określa górną granicę kształcenia uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym; precyzuje założenia indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (Rozporządzenie, Dz.U. 2015, poz. 1113).

Efektom planowanej reformy systemu edukacji w Polsce było wydanie dwóch nowych aktów prawnych. Są to: Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – *Prawo oświatowe* (Dz.U. poz. 59) oraz Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe* (Dz.U. poz. 60). Dokonane w powyższych ustawach zmiany nie mają zasadniczego charakteru, są efektem planowanych zmian strukturalnych w systemie edukacji. Obecnie trwają prace nad przygotowaniem nowego rozporządzenia w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych

niedostosowaniem społecznym. Proponowane rozwiązania mają na celu podniesienie jakości wsparcia udzielanego uczniom w procesie kształcenia i wychowania w oparciu o rzetelną i trafną diagnozę potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów.

UCZNIOWIE O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH

Pojęcie *specjalnych potrzeb edukacyjnych* (dalej SPE) pojawiło się i rozpowszechniło w literaturze pedagogicznej i psychologicznej na przełomie lat 70. i 80. XX w. Specjalne potrzeby edukacyjne, zdaniem M. Bogdanowicz (1995), ująć można jako zjawisko potrzeby okresowego lub stałego pozostawania pod specjalistyczną opieką, potrzeby odrzucenia rutynowo stosowanych metod na rzecz metod dostosowanych do indywidualnych potrzeb, ograniczeń i możliwości konkretnego dziecka, potrzeby zindywidualizowanego programu nauczania oraz indywidualnego podejścia wychowawczego. Jest to konieczne, ponieważ dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie mogą podołać wymaganiom obowiązującego programu. Powinni być nauczani przez specjalistyczną kadrę pedagogiczną, w odpowiednich warunkach bazowych, przy uwzględnieniu odmiennych rozwiązań organizacyjnych (Bogdanowicz, 1995).

A. Olechowska, analizując pojęcie *specjalnych potrzeb edukacyjnych*, w konkluzji swoich rozważań stwierdza:

Określenie „specjalne potrzeby edukacyjne” jest nową kategorią, pojęciem, którego pole znaczeniowe nie pokrywa się ani z polem znaczeniowym pojęcia „dziecko posiadające orzeczenie o niepełnosprawności”, ani „uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego”, choć obejmuje obie te kategorie dzieci/uczniów. Oznacza to, że wszystkie dzieci lub wszyscy uczniowie niepełnosprawni są dziećmi/uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale nie wszystkie dzieci / nie wszyscy uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to dzieci czy uczniowie niepełnosprawni bądź posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. (Olechowska, 2016, s. 30)

Termin *specjalne potrzeby edukacyjne* określa szeroki zakres zjawisk, obejmuje zarówno potrzeby dzieci upośledzonych umysłowo, jak i dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz wybitnie uzdolnione. Ministerstwo Edukacji Narodowej (2010) uznaje, iż pod pojęciem *ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* trzeba rozumieć zarówno dzieci, które posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i te, które mają trudności w realizacji standardów wymagań programowych, które wynikają ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego (niższe niż przeciętne możliwości intelektualne, a także dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), zdrowotnego (dzieci przewlekle chore) oraz ograniczeń środowiskowych (dzieci emigrantów, dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo). Takie rozumienie specjalnych potrzeb edukacyjnych ma na celu wdrożenie i urzeczywistnienie idei wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczniów (2010).

M. Łoskot podkreśla, że dzieci i młodzież o specjalnych potrzebach edukacyjnych to te, które:

nie potrafią podołać wymaganiom programu nauczania obowiązującego. Potrzebują one pomocy w formie specjalnego programu nauczania, metod nauczania dostosowanych do ich potrzeb, specjalnie przygotowanych nauczycieli oraz odmiennych rozwiązań organizacyjnych dla realizowania ich specjalnej edukacji. (Łoskot, 2010, s. 56)

Można wyróżnić następujące kategorie dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych: dzieci z upośledzeniem umysłowym, o inteligencji niższej niż przeciętna, z uszkodzeniami sensorycznymi (wzrok, słuch), z uszkodzeniami motorycznymi (narząd ruchu), z przewlekłymi chorobami somatycznymi, z zaburzeniami komunikacji językowej (zaburzenia mowy), z zaburzeniami procesów emocjonalno-motorycznych, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksja, dyskalkulia), a także szczególnie uzdolnione. Rozpoznawanie i zaspokajanie specjalnych potrzeb dotyczy zatem osób z odchyleniami od normy. Mogą one odnosić się do właściwości biologicznych, psychologicznych i społecznych. Odchylenia ujemne powodują ograniczenia rozwoju fizycznego i psychicznego, utrudniają naukę i adaptację zawodową, zakłócają społeczne funkcjonowanie człowieka, czyniąc go osobą niepełnosprawną. Odchylenia dodatnie to szczególne uzdolnienia i talenty (Jastrząb, 1995).

ZADANIA SZKOŁY WOBEC UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

Ważne zadania dla szkoły w zakresie organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych wynikają z kolejnych punktów art. 1 *Ustawy o systemie oświaty* (Dz.U. 1991 Nr 256, poz. 2572), w tym:

- a. dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej (art. 1, pkt 4);
- b. możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami (art. 1, pkt 5);
- c. opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwienie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych (art. 1, pkt 5a);
- d. opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwienie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie (art. 1, pkt 6);

- e. przygotowanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia (art. 1, pkt 14);
- f. warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego (art. 1, pkt 15).

Wprowadzone zmiany w udzielaniu i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej promują edukację włączającą, która polega na otwieraniu się szkół ogólnodostępnych na przyjmowanie i kształcenie wszystkich dzieci, niezależnie od doświadczanych przez nie trudności, zdolności i różnic. Pozwala to na objęcie formalnymi działaniami pomocowymi wszystkich dzieci, u których zauważa się symptomy trudności rozwojowych czy edukacyjnych. Zburzenie barier funkcjonalnych i psychicznych ma doprowadzić do większej autonomii i samodzielności osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych we wszystkich sferach ich życia, odrzucić ich możliwe poczucie wykluczenia społecznego.

Zadaniem szkoły jest dostosowanie warunków panujących w placówkach, a także wymagań edukacyjnych do potrzeb konkretnych uczniów. Przy czym poprzez dostosowanie wymagań edukacyjnych należy rozumieć dostosowanie do możliwości i potrzeb uczniów między innymi treści i sposobu realizacji zadań, sposobu komunikacji i sprawdzania wiedzy oraz metod i form zarówno oceny ucznia, jak i jego odpowiedniego motywowania. Pisząc o dostosowaniu przestrzeni szkolnej, należy mieć na uwadze merytoryczne przygotowanie jej pracowników, wyposażenie sal dydaktycznych, otoczenia szkoły, zadbanie o dobrą współpracę z opiekunami prawnymi ucznia. Jednak aby dostosowanie było pełne, musi wyróżniać się następującymi cechami (Skibska, 2013):

- a. podmiotowość – poważanie ucznia, jak i jego rodziców, jako pełnoprawnych współtwórców działalności edukacyjnej;
- b. wzmocnienie – rozbudzanie motywacji do pokonywania wszelkich trudności;
- c. kompleksowość – branie pod uwagę wszelkich środowisk, z którymi uczeń ma kontakt;
- d. plastyczność – dostosowanie do indywidualności każdego ucznia;
- e. poszukiwanie – znajdowanie najkorzystniejszych metod obniżania dysfunkcji;
- f. pozytywność – skupienie się przede wszystkim na atutach dziecka, nie jego ograniczeniach;
- g. łączenie – jest to najistotniejszy element, skupia na sobie priorytety wszystkich;
- h. profesjonalność – to właśnie specjaliści powinni sprawować opiekę nad uczniami ze SPE;
- i. optymizm – rozbudzanie w uczniach wiary w osiągnięcie zaplanowanych celów.

Zadaniem dyrektora i nauczycieli jest tworzenie warunków dla prawidłowego funkcjonowania dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole. Odpowiedzialność dyrektora za prawidłowe funkcjonowanie ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole lub placówce oświatowej to jedno z wielu zadań dotyczących

organizacyjnej i dydaktycznej działalności szkoły. Dyrektor odpowiada zarówno za organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi, jak również kontakty z rodzicami i wszelką pomoc nauczycielom realizującym pracę z uczniem. Obecność uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkołach masowych wymaga zatem od dyrektora dobrej znajomości przepisów prawa, zatrudnienia odpowiednio przygotowanej kadry pedagogicznej, permanentnego doskonalenia tej kadry oraz zapewnienia odpowiedniego zaplecza technicznego (Karcz-Taranowicz, 2015).

Istotnym elementem pomocy dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest zaangażowanie wszystkich nauczycieli mających z nimi kontakt w działaniach na ich rzecz. Od kilku lat nauczyciele samodzielnie przygotowują program nauczania danego przedmiotu na bazie podstawy programowej. Przy konstruowaniu programu nauczania zakłada się jego dostosowanie do specyfiki klasy, w której będzie realizowany. Program nauczania nie jest dokumentem jednorazowym, to podstawa działalności dydaktycznej nauczyciela, która może i powinna ulegać zmianom pod wpływem potrzeb edukacyjnych rozpoznanych u uczniów. Zatem do nauczyciela należy posiadanie umiejętności rozpoznawania tych potrzeb i ich uwzględniania w programie nauczania. Według B. Ogonowskiego:

Nauczyciele, będący z racji swoich kwalifikacji pedagogami, mają najlepszą okazję obserwowania ucznia w specyficznych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych. Takiej możliwości nie mają osoby diagnozujące dzieci w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, ponieważ w kontakcie indywidualnym nie są w stanie wyczerpująco rozpoznać wszystkich aspektów problemów ucznia. Zasadniczym wydaje się wykorzystanie doświadczenia nauczycieli i zaufanie ich kompetencjom w rozpoznawaniu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także w programowaniu, planowaniu i realizacji pomocy oraz określaniu dostosowania warunków i form sprawdzianu i egzaminu zewnętrznego. (Ogonowski, 2015, s. 10)

Idea rozpoznawania i zaspokajania potrzeb uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych pozostaje bardzo często zależna od zaangażowania i zrozumienia problemu przez nauczycieli. Wsparcie szkoły, jak podkreśla T. Serafin, ma stanowić zachętę dla uczniów o SPE do działania na rzecz intensywnej pracy nad rozwojem ich dysfunkcji (Serafin, 2012).

PODSUMOWANIE

Szeroko promowana ostatnimi laty społeczna integracja ludzi niepełnosprawnych doprowadziła do tego, że wyrównywanie szans edukacyjnych oraz społecznych dzieci i młodzieży dotkniętych niepełnosprawnością znalazło swoje odzwierciedlenie w działalności wielu instytucji, także szkoły. Dokonano modyfikacji w funkcjonowaniu dotychczasowego systemu oświaty poprzez włączenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych do szkół ogólnodostępnych. To zburzenie barier funkcjonal-

nych i psychicznych ma doprowadzić do większej autonomii i samodzielności osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych we wszystkich sferach ich życia.

Zadaniem nauczycieli we współczesnej szkole jest szukanie takich rozwiązań, które uwzględniłyby indywidualne różnice między dziećmi. Uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i wychowawczymi należy zapewnić dodatkowe wsparcie, które wzmocniłoby efektywność nauczania. To na szkole spoczywa odpowiedzialność za zorganizowanie zajęć szkolnych w taki sposób, aby wszyscy uczniowie mogli rozwijać się zgodnie ze swoimi zdolnościami i potrzebami.

Dostosowanie szkoły do potrzeb uczniów oznacza zarówno wykształcenie nauczycieli-specjalistów, jak również wypracowanie odpowiednich metod nauczania i oceniania dzieci i młodzieży w zależności od ich możliwości i deficytów. Nie mniej istotnym elementem jest stworzenie odpowiednich warunków organizacyjnych i materialnych.

LITERATURA

- Al-Khamisy, D. (2007). *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*. Warszawa.
- Barłóg, K. (2012). Konteksty wspomaganie rozwoju uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych ze szczególnym uwzględnieniem uczniów zdolnych, utalentowanych. W K. Barłóg, A. Mach i M. Zaborniak-Sobczak (red.), *Odkrywanie talentów: wybrane problemy diagnozy, wspierania rozwoju i edukacji*. Rzeszów.
- Bogdanowicz, M. (1995). Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. *Psychologia Wychowawcza*, 3.
- Gajdzica, Z. (2013). Nauczyciele szkoły ogólnodostępnej o swoim przygotowaniu do pracy z uczniem niepełnosprawnym w kontekście przemian pierwszej dekady XXI w. *Chowanna*, 2.
- Jastrząb, J. (1995). Zaspokajanie potrzeb edukacyjnych. *Wychowanie na co dzień*, 12.
- Karcz-Taranowicz, E. (2015). Zadania dyrektora szkoły w zakresie opieki nad uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W E. Smak, A. Włoch i M. Garbicz (red.), *Diagnozowanie i terapia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Opole.
- Konstytucja RP* (1997).
- Konwencja o Prawach Dziecka* (1991). (Dz.U. 1991 Nr 120, poz. 526).
- Krauze-Sikorska, H. (2013). Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jej implikacje dla ich rozwoju. W H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości: założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań.
- Krzyżyk, D. (2012). Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży – zarys problematyki. W A. Guzy i D. Krzyżyk (red.), *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Tom 1*. Kielce.

Łoskot, M. (2010). Specjalne potrzeby edukacyjne wyzwaniem dla edukacji XXI wieku. *Głos Pedagogiczny*, 6.

Ministerstwo Edukacji Narodowej [MEN]. (2010). *Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?*. Warszawa.

Ogonowski, B. (2015). Rozumienie i zrozumienie idei pomocy psychologiczno-pedagogicznej w edukacji. W B. Ogonowski i M. Szelaąg (red.), *Organizacja i realizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach*. Opole.

Olechowska, A. (2016). *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Warszawa.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. 2008 Nr 173, poz. 1072).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej (Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1492).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1490).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1489).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1491).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. 2012, poz. 982; Dz.U. 2014, poz. 414).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2013, poz. 199).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013, poz. 532).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. *w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz.U. 2015, poz. 1113).

Serafin, T. (2012). *Kształcenie specjalne w systemie oświaty. Vademecum dla organu prowadzącego, dyrektora szkoły, nauczycieli i rodziców*. Warszawa.

Skibska, J. (2013). Dostosowanie przestrzeni szkoły ogólnodostępnej do potrzeb i możliwości ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. w A. Klinik (red.), *Racjonalność oraz uwarunkowania procesów terapeutycznych osób niepełnosprawnych*. Kraków.

Skrzetuska, E. (2010). Granice integracji w warunkach reformy szkolnej i zjawisk społecznych w szkole. *Niepełnosprawność*, 3.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. *o systemie oświaty* (Dz.U. 1991 Nr 256, 2572).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe* (Dz.U. 2017, poz. 59).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe* (Dz.U. 2017, poz. 60).

WIELOWYMIAROWA DZIAŁALNOŚĆ SZKOŁY NA RZECZ WSPIERANIA ROZWOJU DZIECI I MŁODZIEŻY ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI WYZWANIEM DLA EDUKACJI JUTRA

Słowa kluczowe: specjalne potrzeby edukacyjne, szkoła, uczniowie, rozwój

Streszczenie: Niezaprzeczalnym prawem każdego dziecka, także niepełnosprawnego, niedostosowanego społecznie, mającego trudności w uczeniu się, jest prawo do edukacji. Aktualnie obowiązujące rozwiązania prawne zmierzają do zorganizowania zintegrowanych działań pedagogicznych, w trakcie indywidualizowanych zajęć edukacyjnych. Szkoła jest w pełni odpowiedzialna za zorganizowanie odpowiedniej organizacji działań dla uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

MULTIDIMENSIONAL SCHOOL ACTIVITIES TO PROMOTE THE DEVELOPMENT OF CHILDREN AND YOUTH WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS – A CHALLENGE FOR TOMORROW'S EDUCATION

Keywords: special educational needs, school, students, development

Abstract: The undeniable right of every child, including the disabled, socially unadjusted and those with learning disabilities, is to have the right to education. The current legal solutions aim to organize integrated pedagogical activities during individualized educational classes. The school is fully responsible for arranging proper organization of activities for students with diverse educational needs.



Beata Matusek*

TEORETYCZNE PODSTAWY PRACY Z UCZNIEM ZE SPECYFICZNYMI TRUDNOŚCIAMI W NAUCE

Człowiek jako istota społeczna niezależnie od wieku i płci potrzebuje akceptacji i uznania. Stale dąży do osiągnięcia sukcesu. Chęć bycia *dobrym* w tym, co robi, niezwykle motywuje go do działania. Pozytywne wzmocnienie dzieci za pomocą pochwał i nagród ma duże znaczenie wychowawcze i motywujące. Wiara we własne siły pozwala im pokonywać napotymane trudności. Podjęcie tematyki dotyczącej pracy z uczniem ze specyficznymi trudnościami w nauce można uzasadnić koniecznością stałego poszerzania wiedzy i kompetencji nauczycieli w zakresie pracy terapeutycznej. Wzrastająca liczba dzieci z trudnościami w nauce czytania, pisania i liczenia zwiększa zapotrzebowanie na nauczycieli mających uprawnienia do prowadzenia zajęć korekcyjno-kompensacyjnych. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna organizowana na rzecz dziecka w szkole to priorytet dzisiejszych czasów.

Pierwsze doświadczenia życiowe dziecko nabywa w środowisku rodzinnym. Wiek od urodzenia do 3 lat to niezwykle ważny czas dla jego rozwoju umysłowego, fizycznego, społecznego i emocjonalnego. Styl wychowania przyjęty przez rodziców decyduje o wszechstronnym rozwoju dziecka. I tak przykładowo brak zaspokojenia potrzeby miłości i bezpieczeństwa powoduje zaburzenia w sferze emocjonalnej. Brak reakcji rodziców lub opiekunów na niewłaściwe zachowania powoduje zaburzenia w sferze społecznej. Brak kontaktu dziecka z książką i zabawkami edukacyjnymi ogranicza jego rozwój umysłowy. Nadmierna opiekuńczość i ograniczanie aktywności ruchowej powodują zaburzenia w sferze fizycznej. Mądry rodzic pozwala dziecku doświadczać, działać i przeżywać. Uczy samodzielności i odpowiedzialności. Stawia wymagania i pomaga poszukiwać różnych dróg rozwiązywania problemów. Wspiera i prowadzi, a nie wyręcza i podaje gotowe rozwiązania. W ten sposób przygotowuje dziecko do rozpoczęcia edukacji przedszkolnej i szkolnej. W okresie edukacji przedszkolnej wspólnie z nauczycielami i innymi specjalistami wyrabia gotowość do przekroczenia progu szkolnego i rozpoczęcia nauki w szkole.

Rozpoczęcie nauki w klasie pierwszej to ważne wydarzenie w życiu dziecka. Obniżenie obowiązku szkolnego do lat sześciu (dotyczy to dzieci urodzonych w latach 2008-2010) spowodowało konieczność stawienia czoła obowiązkom i wymaganiom określonym w podstawie programowej przez dzieci o rok młodsze. Nauczyciel pra-

* Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu.

cujący z nową grupą dzieci w klasie pierwszej bardzo szybko potrafi wskazać uczniów charakteryzujących się niskim poziomem rozwoju emocjonalnego i społecznego. Obserwując pracę na lekcji, potrafi wskazać dzieci z trudnościami w nauce czytania, pisania i liczenia. Obserwowane trudności martwią rodziców, nauczycieli i same dzieci. Sally Raymond w poradniku zatytułowanym *Jak pomóc dziecku z dysleksją?* pisze:

Często pojawia się konieczność wyjaśnienia dziecku jego trudności. Trzeba wtedy wybrać taką terminologię, którą dziecko będzie mogło zrozumieć. Czasami trudno znaleźć właściwe słowa, aby wytłumaczyć dziecku, dlaczego jego koledzy piszą z taką łatwością, a ono nie, lub dlaczego stale musi czytać książki z ćwiczeniami do czytania, a inne dzieci dowolnie wybrane tytuły. Niestety dzieci bardzo rzadko są skłonne widzieć swoje trudności jako wynik nietypowości ich mózgow, a nie jako skutek głupoty, lenistwa czy innych koszmarnych przyczyn, które miesiącami ich dręczyły. (Raymond, 2004, s. 80)

Istotne jest, aby nauczyciel wobec zauważonych problemów nie pozostał bierny. W celu rozpoznania przyczyn występujących trudności powinien zasugerować rodzicom przeprowadzenie badań w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Na stronie Powiatowej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Wieliczce czytamy:

Nieharmonijności w rozwoju psychomotorycznym, które mogą stwarzać ryzyko wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się, pojawiają się bardzo wcześnie w rozwoju dziecka i powinny być dostrzeżone przez nauczyciela już w przedszkolu. W przypadku, gdy nauczyciel dostrzeże je, dziecko powinno zostać objęte pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Informacja o deficytach funkcji psychomotorycznych powinna znaleźć się w ocenie gotowości dziecka do pojęcia nauki w szkole (tzw. diagnozie przedszkolnej). (PPPPW, 2017)

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielona dziecku na terenie przedszkola powinna być kontynuowana (jeżeli zachodzi taka konieczność) w edukacji wczesnoszkolnej. Za jej organizację odpowiada dyrektor szkoły. Nauczyciele zobowiązani są prowadzić obserwacje i pomiary pedagogiczne mające na celu rozpoznanie u uczniów ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w nauce. Na stronie wspomnianej już Powiatowej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej czytamy:

Nauczyciele i specjaliści w przedszkolach i w klasach I-III szkoły podstawowej zobowiązani są prowadzić obserwacje i pomiary pedagogiczne mające na celu rozpoznanie u uczniów ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się. Jeżeli trudności z nauką czytania i pisania będą uporczywe, długotrwałe i nie ustąpią całkowicie mimo dodatkowej pracy ucznia nad pokonaniem trudności, a uzyskiwane wyniki będą niewspółmierne do możliwości i wysiłku ucznia, stanowić to będzie wskazanie do pogłębionej diagnozy w poradni psychologiczno-pedagogicznej, przeprowadzonej na II etapie edukacyjnym. (PPPPW, 2017)

Wczesna interwencja i działania podjęte na rzecz dziecka z problemami w nauce pozwalają mu na bieżąco pokonywać trudności, uzupełniać braki, ćwiczyć zaburzone

funkcje i wzmacniać wiarę we własne siły. To koło ratunkowe pozwalające *wypłynąć* na powierzchnię. To światełko w ciemnym tunelu.

Zgodnie z obowiązującymi przepisami pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających między innymi ze specyficznych trudności w uczeniu się.

W szkole pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana w trakcie bieżącej pracy z uczniem w formie: 1) klas terapeutycznych; 2) zajęć rozwijających uzdolnienia; 3) zajęć dydaktyczno-wyrównawczych; 4) zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym; 5) zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej – w przypadku uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych; 6) warsztatów; 7) porad i konsultacji. W przypadku dzieci z problemami w nauce czytania, pisanie i liczenia w ramach pomocy pedagogiczno-psychologicznej organizuje się na terenie szkoły zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze oraz zajęcia specjalistyczne nazywane korekcyjno-kompensacyjnymi. Godzina zajęć dydaktyczno-wyrównawczych trwa 45 minut, a godzina zajęć specjalistycznych – 60 minut (Dz.U. 2004 Nr 256 poz. 2572 z późn. zm.).

W literaturze pedagogiczno-psychologicznej w stosunku do dzieci z problemami w nauce stosuje się dwa terminy: uczeń z niespecyficznymi problemami w nauce i uczeń ze specyficznymi problemami w nauce. Niespecyficzne problemy w nauce mogą wynikać z obniżonej normy intelektualnej dziecka, problemów zdrowotnych i częstej absencji, niewłaściwie dobranej metody nauczania i błędów popełnianych przez nauczyciela. Specyficzne trudności w nauce z kolei dotyczą dzieci o prawidłowym rozwoju intelektualnym, które pomimo dużego wysiłku wkładanego w naukę czytania i pisanie nie osiągają takich wyników jak ich rówieśnicy. Trudności te określa się mianem *dysleksji rozwojowej* (np. Binder i Michaelis, 2001; Bogdanowicz, 2006; Kaja, 2001; Mickiewicz, 2001; Nowicka, 2012; Raymond, 2004; Skalbania, 2007).

Badania nad dysleksją mają ponad stuletnią historię. Od czasu, kiedy problem specyficznych trudności w czytaniu zgłębiał angielski okulista W.P. Morgan (1896 r.), prowadzone są badania w wielu krajach. Spośród dużego grona badaczy zagadnienia istotną rolę odegrał neuropatolog S.T. Orton (1926 r. i dalsze lata), a w latach 80. między innymi N. Geschwind i A. Galaburda z USA (Mickiewicz, 2011, s. 31). Termin dysleksja wprowadził do literatury w roku 1917 lekarz okulista Hinshelwood dla określenia specyficznych trudności w uczeniu się u dzieci w związku z nieprawidłowym rozwojem specyficznego obszaru kory w lewym płacie potylicznym, co utrudniało rozpoznawanie słów pisanych. Wcześniej termin ten pojawił się w monografii R. Berlina w odniesieniu do osób dorosłych, które utraciły zdolność czytania (Skalbania, 2007, s. 10).

Pierwszy przypadek dysleksji rozwojowej, zwanej wówczas ślepotą słowną, został rozpoznany i opisany w 1896 roku przez wspomnianego już lekarza okulistę W.P. Morgana i dotyczył braku zdolności do czytania u czternastoletniego chłopca o prawidłowym rozwoju intelektualnym. Fakt rozpoznania trudności w czytaniu u chłopca w wieku szkolnym o prawidłowym rozwoju umysłowym stanowił punkt zwrotny w spojrzeniu na problem dysleksji rozpoznawany dotąd wśród osób dorosłych.

Określenie *dysleksja rozwojowa* miało rozróżniać trudności spowodowane uszkodzeniami mózgu u osób dorosłych od tych, które występują u dzieci od początku nauki szkolnej. Później pojawiły się określenia: dysleksja specyficzna, konstytucjonalna, by w latach 60. upowszechnić nazwę *dysleksja rozwojowa*. Jak podaje Barbara Skałbana (2007), w czasie kilkudziesięciu lat badań nad problemem dysleksji terminy opisujące ten rodzaj trudności zmieniały się. Używanymi określeniami była: aleksja, amnezja słowna, agrafia, asymbolia, głuchota i ślepotą słowną, rozwojowa aleksja, legastenia, podstawowe i wtórne opóźnienie w czytaniu, specyficzna niezdolność do czytania. Terminy *dysleksja rozwojowa* i *legastenia* (w krajach niemieckojęzycznych) są obecnie najczęściej stosowane na świecie (za: Bogdanowicz, 1994).

Termin *dysleksja* składa się z przedrostka *dys-*, który z języka greckiego oznacza słaby, brak, mało, trudność, niemożność, oraz *lexis* – wyraz, mowa, słowa (Nowicka, 2012, s. 17 za: Zakrzewska 2003, s. 7). Na stronie internetowej Polskiego Towarzystwa Dysleksji (PTD) czytamy, iż dysleksja to specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym spowodowane zaburzeniami niektórych funkcji poznawczych, motorycznych i ich integracji, uwarunkowanymi nieprawidłowym funkcjonowaniem układu nerwowego. W literaturze europejskiej podaje się, że dzieci te stanowią 10-15% uczniów, w tym 4% to przypadki bardzo nasilonych trudności (według międzynarodowych klasyfikacji chorób ICD-10, DSM-IV), które można byłoby określić nazwą głębokiej dysleksji. Badania w Polsce określają odsetek dysleksji na 9-10% (PTD, 2017).

Barbara Skałbana z kolei pisze, iż *dysleksja* rozumiana jest jako wybiórcze trudności w czytaniu i pisaniu rozpoznawane u osób o prawidłowym rozwoju intelektualnym, u których nie stwierdza się zaburzeń sensorycznych ani zaniedbań o charakterze dydaktycznym (2007, s. 11). Dodajmy także, iż termin *dysleksja rozwojowa* najczęściej używany jest dla określenia syndromu specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania. Termin *dysleksja* dotyczy specyficznych trudności w czytaniu, termin *dysortografia* określa specyficzne trudności z opanowaniem poprawnej pisowni (w tym błędy ortograficzne), natomiast pojęcie *dysgrafia* oznacza niski poziom graficzny pisma (PTD, 2017).

Przyczyną specyficznych trudności w nauce są zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych (sposobu wzrokowego, słuchowego, motoryki) i ich współdziałania (integracji percepcyjno-motorycznej), funkcji językowych, pamięci (wzrokowej, słuchowej, ruchowej), lateralizacji, orientacji w schemacie ciała i przestrzeni. Uwarunkowania tych zaburzeń są wielorakie (polietiologia). Wskazuje się na dziedziczność, zmiany anatomiczne i zaburzenia fizjologiczne układu nerwowego (w okresie ciąży

i porodu o nieprawidłowym przebiegu). Zaniedbanie środowiskowe oraz brak szybkiej interwencji pogłębiają zaburzenia i trudności dziecka (PTD, 2017). Zgodnie z treścią Rozporządzenia MEN z dnia 10 czerwca 2015 roku *w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, o specyficznych trudnościach w uczeniu się może być wydana uczniowi nie wcześniej niż po ukończeniu klasy III szkoły podstawowej i nie później niż do ukończenia szkoły podstawowej (Dz.U. 2004 Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).

Jak wynika z wieloletnich badań profesor dr hab. Marty Bogdanowicz – dziecięcego psychologa klinicznego, autora ponad 440 prac naukowych i popularnonaukowych, założycielki i obecnej wiceprzewodniczącej Polskiego Towarzystwa Dysleksji z główną siedzibą w Gdańsku (funkcję przewodniczącej pełni mgr Ewa Jakacka), specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu ujawniają się dopiero w szkole, podczas gdy już w okresie przedszkolnym można zauważyć objawy, które cechują tzw. dzieci ryzyka dysleksji. Do najważniejszych z nich należą (PTD, 2017):

1. Opóźniony rozwój mowy;
2. Mała sprawność i koordynacja ruchów podczas zabaw ruchowych, samoobsługi, rysowania i pisania (brzydkie pismo);
3. Wadliwa wymowa, trudności z wypowiedzaniem złożonych słów, błędy gramatyczne;
4. Trudności z różnicowaniem głosek podobnych oraz z wydzieleniem sylab, głosek ze słów i ich synteza;
5. Trudności z wykonywaniem układanek i odtwarzaniem wzorów graficznych;
6. Oburęczność;
7. Mylenie prawej i lewej ręki;
8. Trudności w czytaniu pomimo dobrej inteligencji oraz braku zaniedbania środowiskowego i dydaktycznego;
9. Trudności z opanowaniem poprawnej pisowni: pismo zwierciadlane, mylenie liter podobnych pod względem kształtu (p – b – d – g), liter odpowiadających głoskom zbliżonym fonetycznie, opuszczanie liter, błędy ortograficzne pomimo znajomości zasad ortografii.

Bardzo ciekawe spojrzenie na specyficzne problemy w nauce zostało przedstawione w książce pt. *Przecież moje dziecko nie jest głupie. Zaburzenia w rozwoju i nauce* (Binder i Michaelis, 2001). Książka ukazuje dysleksję jako efekt minimalnych dysfunkcji mózgu (MCD). Na przykładzie konkretnych życiorysów kilkorga dzieci ukazano tło medyczne zaburzeń, sposoby rozpoznawania trudności i wspierania dzieci w codziennym życiu. Autorzy książki Gisliind Binder (lektorka Instytutu Goethego i matka dziecka z MCD) oraz Richard Michaelis (pediatra, neurolog, naukowiec) udzielają praktycznych porad i odpowiedzi na wiele nurtujących rodziców, pedagogów, psychologów i lekarzy pytań. Minimalne dysfunkcje mózgu (ang. *minimal cere-*

bral disorder), w skrócie MCD, objawiają się spowolnieniem rozwoju, upośledzeniem mowy i motoryki u dzieci dysponujących zupełnie normalną inteligencją. Problem ten, jak dowodzą badania, dotyczy od 5 do 10% dzieci.

Zespół MCD nie jest chorobą i nie jest wynikiem uszkodzenia mózgu, nie jest definitywnym upośledzeniem. Problem dzieci polega na mózgowo uwarunkowanych zaburzeniach spostrzegania i przetwarzania bodźców (Binder i Michaelis, 2001). Zespół MCD szczególnie dotyczy nauki szkolnej. Tutaj zespół ten objawia się trudnościami w nauce czytania i pisania lub rachunków. W odniesieniu do tych braków mówi się o parcjalnych (częstkowych) zaburzeniach sprawności. W zależności od stanu wiedzy takie zaburzenia procesu uczenia się nazywane są różnie: *wczesnodziecięcy egzogenny syndrom psychiczny*, *zespół psychoorganiczny*, *minimalne dysfunkcje mózgu*, *zespół hiperaktywności* zwany także zespołem hiperkinetycznym, zaburzeniami postrzegania albo też dysleksją (Binder i Michaelis, 2001, s. 9).

Niezależnie od stosowanej w praktyce terminologii, zakładając, iż dysleksja jest efektem minimalnych dysfunkcji mózgu (MCD), pracując z dziećmi ze specyficznymi trudnościami w nauce, nauczyciele powinni wiedzieć, że (Binder i Michaelis, 2001, s. 14-224):

1. Dysleksja wyodrębniana bywa jako symptom zaburzenia wydajności pracy mózgu.
2. U dzieci z MCD testy na inteligencję wypadają czasem ponadprzeciętnie.
3. Trudności w nauce wyraźnie narastają w drugiej lub trzeciej klasie.
4. Spowolniony rozwój dziecka nie musi oznaczać szczególnych odstępstw od normy.
5. Aby dorównać rówieśnikom, dziecko z MCD musi dokładać więcej starań niż koledzy.
6. Tylko właściwa diagnoza pozwala podjąć skuteczną terapię.
7. Dzieci z MCD wykazują słabo rozwiniętą zdolność do myślenia abstrakcyjnego.
8. Mimo poprawy wyników w nauce dziecko z MCD cały czas potrzebuje pomocy. Niezależnie od osiągnięć w nauce dziecko musi czuć, że jest akceptowane.
9. Znajome otoczenie daje dziecku pełniejsze poczucie bezpieczeństwa.
10. Bezstresowa nauka języka obcego pozwoli dziecku poczynić znaczne postępy.
11. Postępy dziecka z MCD należy oceniać na miarę jego możliwości.
12. Dzieci z minimalną dysfunkcją mózgu miewają szczególne uzdolnienia, na przykład w muzyce, a także niezwykle zdolności organizacyjne. Gra na instrumencie wyrabia wytrwałość i zręczność.
13. Poprawa motoryki daje pewność siebie i wzmacnia poczucie własnej wartości.
14. Nowe sukcesy niwelują poczucie dawnych porażek.

15. Presja czasu podczas klasówek bywa *zgubna*.
16. Dzieci z MCD spontaniczne okazują zarówno radość i sympatię, jak wściekłość i gniew.
17. Przy narastających trudnościach szkolnych dziecko ze zwiększonym wysiłkiem musi *utrzymywać* wiedzę.
18. Zbyt *ambitni* i surowi nauczyciele mogą przyczynić się do załamania dziecka.
19. W przypadku dzieci obciążonych MCD współpraca rodziców z nauczycielami ma kluczowe znaczenie.
20. Pedagodzy powinni znaleźć metodę przekazania wiedzy także słabszym uczniom.
21. Sukces lub porażka dziecka w szkole w dużej mierze zależą od metod nauczania stosowanych przez nauczycieli.
22. Rodzice często obawiają się poinformować nauczyciela, że ich dziecko obciążone jest MCD.
23. W okresie dojrzewania dochodzi niekiedy do znaczącego skoku rozwojowego.
24. Najlepsze efekty daje nauka z własnej, nieprzymuszonej woli. Nie wszystkie dzieci godzą się przyjmować pomoc.
25. Konsekwencja w działaniu i pochwały dają dziecku poczucie stabilności.
26. Należy chwalić najmniejsze postępy dziecka.
27. Dzieci z MCD mają wszelkie szanse przezwyciężenia problemów, potrzebują jednak pomocy, ponieważ wykazują tendencję do bierności.
28. Poznanie struktury uzdolnień dziecka może być najistotniejszym warunkiem terapii.
29. Nigdy nie należy porównywać dziecka z innymi, nawet z rodzeństwem.

Uczeń ze specyficznymi trudnościami w nauce często budzi niepokój nauczycieli. Wynika to z jednej strony z niedostatecznej wiedzy na temat istoty, przyczyn, symptomów i terapii dysleksji, z drugiej strony konieczności dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia (Dz.U. 2004 Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.). A zatem, na czym polega owe dostosowanie wymagań i dlaczego sprawia nauczycielom tyle kłopotów? Problem najprawdopodobniej polega na braku konkretnych propozycji rozwiązań ze względu na różne przyczyny występujących u dzieci trudności i konieczności uwzględnienia różnych obszarów aktywności ucznia.

Podstawą dostosowania wymagań jest zapoznanie się z opinią wydaną przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Znajomość mocnych i słabych stron dziecka jest punktem wyjścia do planowania działań wspierających. W zależności od stopnia i rodzaju zaburzonych funkcji wobec dzieci dyslektycznych stosuje się (Sosin, 2010, s. 13):

1. Uwzględnienie przy ocenie specyfiki błędów i trudności ze względu na stwierdzone dysfunkcje.
2. Upewnienie się, czy uczeń rozumie czytany tekst podczas prac klasowych, zadań przeznaczonych do samodzielnego wykonania.
3. Przekazywanie uczniowi zapisanych na kartce treści zadań czy notatek, a nie dyktowanie bądź pisanie na tablicy.
4. Pracę w zeszytach formatu A4 z szerokim zaznaczonym marginesem.
5. Analizę prac pisemnych ucznia w obecności nauczyciela, w celu ustalenia zamierzeń, jego wiedzy teoretycznej i porównania tych informacji z faktyczną zawartością pracy. Jest to ważne, aby ustalić, które błędy wynikają z niewiedzy ucznia, a które są od niego niezależne.
6. Dzielenie zadań złożonych na mniejsze etapy, strukturalizowanie pracy – np. wydawanie jasnych poleceń dotyczących danego etapu pracy i w miarę potrzeby powtarzanie ich.
7. Stosowanie przez nauczycieli podczas ustnych odpowiedzi dodatkowych, wspomagających pytań o charakterze szczegółowym (ułatwiających uporządkowanie posiadanej wiedzy, umożliwiających wyegzekwowanie od ucznia posiadanej przez niego wiedzy).
8. Prowadzenie zeszytu, w którym zapisane są prace domowe, terminy sprawdzianów, pomoce, które należy przynieść do szkoły itp. (kontrolowanie dokładności zapisu przez ucznia).
9. Ograniczanie liczby zadań podczas sprawdzianów i/lub wydłużenie czasu na ich realizację.
10. Ocenianie wiadomości ucznia głównie na podstawie wypowiedzi ustnych.
11. Ocenianie wysiłku ucznia i włożonego trudu w wykonanie zadania.

Pracując z uczniem ze specyficznymi trudnościami w nauce, należy pamiętać o stosowaniu środków dydaktycznych, które pełnią ważną funkcję w procesie uczenia się. W obecnym czasie zaskakuje różnorodność i bogata oferta pomocy. Godna polecenia jest seria pomocy dydaktycznych wydawnictwa RAABE zatytułowana *Terapia dysleksji*. Powstała ona w oparciu o wieloletnie doświadczenia terapeutyczne z wykorzystaniem poradnika *Terapia pedagogiczna uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*. Seria przeznaczona jest do pracy z uczniami szkół podstawowych. Prostota ćwiczeń i kart pracy połączona z wysokim poziomem merytorycznym proponowanego materiału sprawia, że zeszyty te stanowią profesjonalną pomoc dla terapeuty oraz rodzica/opiekuna pracującego z uczniem.

Seria zeszytów *Terapia dysleksji* prezentuje materiał do pracy korekcyjno-kompensacyjnej z obszaru funkcji: słuchowych, wzrokowych, grafomotoryki, orientacji przestrzennej, koordynacji wzrokowo-ruchowej z uwzględnieniem procesów przetwarzania sensorycznego (SI), zaburzeń funkcjonowania emocjonalnego

z uwzględnieniem ADHD, zaburzeń koncentracji uwagi, specyficznych trudności w uczeniu się matematyki, zaburzeń rozwoju mowy i języka. Każdemu obszarowi trudności przypisane są dwa zeszyty do pracy terapeutycznej. Jeden z ćwiczeniami i kartami pracy do zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, a drugi do samodzielnej pracy w domu (Sosin, 2010, s. 3).

Pomimo bogatego dorobku naukowego i dużej wiedzy na temat specyficznych trudności w nauce czytania i pisania w dalszym ciągu trwają prace badawcze i poszukiwania nowatorskich rozwiązań wobec dzieci dyslektycznych. Na konferencji pt. *Dysleksja – co nowego w teorii i praktyce?* zorganizowanej 17 września 2016 roku przez Polskie Towarzystwo Dysleksji, Instytut Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego oraz Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną w Pruszczu Gdańskim podjęto wiele interesujących tematów związanych z tym problemem. Po wręczeniu nagród *Honorowego członka PTD*, oprócz wykładu prof. zw. dr hab. Marty Bogdanowicz pt. *Co nowego w praktyce?*, wykłady wygłosili: dr hab. n. med. Jolanta Wierzbka, która przedstawiła *Genetyczne uwarunkowania dysleksji*, dr Katarzyna Jednoróg, która omówiła *Najnowsze doniesienia z badań nad patogenezą dysleksji*, prof. dr hab. Krasowicz-Kupis, dr Katarzyna Wiejak i dr Katarzyna Maria Bogdanowicz przedstawiły *Implikacje do praktyki diagnostycznej z badań nad językiem dzieci z dysleksją*, prof. WSP dr hab. Barbara Skalbiana wygłosiła wykład pt. *Pozytywna terapia pedagogiczna*, a dr Teresa Wejner-Jaworska pt. *Uczniowie podwójnie wyjątkowi*. Dodatkowo prof. zw. dr hab. Marta Bogdanowicz i mgr Ewa Jakacka zaprezentowały 25 lat działalności Polskiego Towarzystwa Dysleksji (Bogdanowicz i Lipowska, 2016).

Podjęcie różnych tematów związanych z dysleksją i poszukiwanie nowych rozwiązań w praktyce jest efektem potrzeby zmierzenia się z tym złożonym problemem. Wyrażam nadzieję, iż poszerzana stale wiedza i fachowość nauczycieli pozwoli uczniom rozwinąć skrzydła i wznieść się ponad szczyty swoich możliwości.

LITERATURA

- Binder, G. i Michaelis, R. (2001). *Przecież moje dziecko nie jest głupie! Zaburzenia w rozwoju i nauce*. Warszawa.
- Bogdanowicz, M. (1994). *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lublin.
- Bogdanowicz, M. (2006). Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu. W G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk.
- Bogdanowicz, M. i Lipowska M. (2016). *Program Ogólnopolskiej Konferencji Polskiego Towarzystwa Dysleksji, Instytutu Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego oraz Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Pruszczu Gdańskim. Dysleksja – co nowego w teorii i praktyce?* Pobrano z lokalizacji: http://www.ptd.edu.pl/Ogolnopolska%20Konferencja_program.pdf

- Kaja, B. (2001). *Zarys terapii dziecka*. Bydgoszcz.
- Mickiewicz, J. (2011). *Dysleksja rozwojowa. Podstawy diagnozy i terapii*. Toruń.
- Nowicka, E. (2012). *Media – dysleksja – terapia pedagogiczna*. Toruń.
- Raymond, S. (2004). *Jak pomóc dzieciom radzić sobie z dysleksją? Poradnik dla rodziców*. Kielce.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku *w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. 2004 Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 roku *w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz.U. 2004 Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).
- Skałbana, B. (2007). *Terapia pedagogiczna uczniów dyslektycznych w teorii i praktyce*. Radom.
- Sosin, I. (2010). *Terapia pedagogiczna uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Zbiór ćwiczeń i kart*. Warszawa.
- Polskie Towarzystwo Dysleksji [PTD]. (2017). Pobrano z lokalizacji: <http://www.ptd.edu.pl/>
- Powiatowa Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Wieliczce [PPPPD] (2017). Pobrano z lokalizacji: <http://poradnia-wieliczka.pl/index.php?ram=sandid=10>
- Zakrzewska, B. (2003). *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*. Warszawa.

TEORETYCZNE PODSTAWY PRACY Z UCZNIEM ZE SPECYFICZNYMI TRUDNOŚCIAMI W NAUCE

Słowa kluczowe: specyficzne trudności w nauce, dysleksja, dysgrafia, dysortografia, terapia pedagogiczna

Streszczenie: Niniejszy artykuł prezentuje wybrane aspekty pracy z uczniem ze specyficznymi trudnościami w nauce. Zawiera on wyjaśnienia terminologiczne, podstawy prawne organizowania pomocy pedagogiczno-psychologicznej dla ucznia z dysleksją, charakterystykę ucznia z problemami w nauce czytania i pisania oraz konkretne rozwiązania wspierające rozwój ucznia w procesie uczenia się. Uzupełnieniem podjętej problematyki jest ukazanie dysleksji jako przyczyny minimalnych uszkodzeń mózgu, roli środków dydaktycznych w pracy z uczniem dyslektycznym oraz tematyki ogólnopolskiej konferencji *Dysleksja – co nowego w teorii i praktyce?*

THEORETICAL BASICS OF WORKING WITH STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES

Keywords: specific learning difficulties, dyslexia, dysgraphia, dysortography, pedagogical therapy

Abstract: This paper presents some aspects of working with students with specific learning difficulties. It contains explanations of terminology, the legal basis of organizing pedagogical-psychological help for students with dyslexia, the characteristics of the student with reading and writing problems and specific solutions supporting the development of the student in the learning process. In addition, in this work dyslexia is presented as the reason of minimal damage to the brain, the role of teaching methods in working with dyslexic pupils and the subject of national conference *Dyslexia – what's new in theory and practice?*.



Janusz Morbitzer*

WSPÓŁCZESNY UCZEŃ JAKO *HOMO MEDIENS* – EDUKACYJNE IMPLIKACJE

*Sama technologia jest niczym.
Tym, co ważne, jest wiara w ludzi,
w to, że są w głębi dobrzy i mądrzy,
i że jeśli damy im właściwe narzędzia,
zrobią wspaniałe rzeczy.*
Steven Paul Jobs**
(Russell, 2017)

WSTĘP

Współczesny człowiek, mieszkaniec dowolnego kraju cywilizacyjnie rozwiniętego, żyje w medialnym świecie. Na około 7,5 mld ludzi na świecie obecnie dostęp do Internetu ma 3,7 mld, tj. 49,2 proc. mieszkańców naszej planety (Internetworldstats.com, 2017). Wysyłają oni codziennie ok. 155 mld maili, 500 mln twittów, kilka mld SMS-ów, setki milionów komentarzy i wpisów na rozmaitych blogach. Każdego dnia piszemy ok. 3,6 bln słów, co odpowiada ok. 36 mln książek (1 bln = 10¹²) – jest to więcej niż liczby Biblioteka Kongresu USA, która ma 35 mln wolumenów.

Marc Prensky (2016), amerykański badacz mediów, nazwał grupę szczególnie silnie zanurzonych w medialnym świecie młodych ludzi mianem cyfrowych tubylców, w odróżnieniu od pokolenia starszego, urodzonego w epoce przedinternetowej – tzw. cyfrowych imigrantów. Cyfrowi tubylcy to osoby, dla których świat mediów elektronicznych nieustannie podłączonych do Internetu jest naturalnym środowiskiem funkcjonowania (Morbitzer, 2014).

Pokolenie cyfrowych tubylców nazywane jest również pokoleniem C, choć trafniejsze byłoby określenie 7 C – od słów określających ich zachowanie: *Connected*, *Communicating*, *Content-centric*, *Computerized*, *Celebritized*, *Community-oriented*, *always Clicking* – podłączone, komunikujące się, skomputeryzowane, mające silną

* Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.

** Steven Paul Jobs (1955-2011) – współzałożyciel, były prezes i przewodniczący rady nadzorczej Apple Inc.

potrzebę zaistnienia publicznie, samodzielnie wybierające i tworzące interesujące ich treści, zainteresowane internetowymi społecznościami, ciągle klikające (Friedrich i in., 2017).

Jedną z ważniejszych, empirycznie zweryfikowanych tez Marshalla McLuhana (1911-1980), do dziś uważanego za jednego z najlepszych medioznawców, głosi, iż „kształtujemy nasze narzędzia, a potem one kształtują nas” (McLuhan, 2004, s. 17). Pokolenie cyfrowych imigrantów jest ukształtowane przez książkę drukowaną, a pokolenie cyfrowych tubylców to wychowane w kulturze obrazu tzw. ekranolatki. Ma to ogromne konsekwencje dla edukacji. Książka oddziałuje bowiem na intelekt, podczas gdy obraz – na emocje. Jest to uproszczone, ale trafne wytłumaczenie, dlaczego współczesne młode pokolenie jest coraz bardziej emocjonalne i coraz mniej racjonalne.

Badania amerykańskiego neurologa Gary’ego Smalla, opublikowane wraz z G. Vorganem pokazały, że pod wpływem kontaktu z Internetem u cyfrowych tubylców ukształtował się tzw. hipertekstowy umysł – odmienny od linearnych umysłów starszego pokolenia (Small i Vorgan, 2011). Po raz pierwszy w dziejach ludzkości równolegle funkcjonują ludzie o dwóch różnych mózgach. Ze względu na radykalne różnice w przetwarzaniu informacji przez te dwie grupy mówimy o tzw. luce mózgowej (ang. *brain gap*). Jest oczywiste, że odmienna neuronalna budowa mózgu oznacza zapotrzebowanie na inny niż tradycyjny rodzaj edukacji.

Ze względu na silną immersję w medialnym świecie cyfrowi tubylcy mogą być nazwani *homo mediens* – człowiekiem medialnym. Rezygnując tu z naukowej definicji tego pojęcia, przyjmijmy na użytek niniejszego artykułu, że jest to współczesna odmiana *homo sapiens* charakteryzująca się przede wszystkim silną więzią ze światem mediów interaktywnych i sieciowych. *Homo mediens* nie jest więc gatunkiem jednoznacznie określonym, bowiem – jak pokazuje prosta obserwacja jego zachowań – relacje ze światem mediów mogą być pozytywne, służące rozwojowi człowieka albo też negatywne, wpływające na człowieka destrukcyjnie.

ŚWIAT KULTURY, ŚWIAT TECHNIKI

Życie każdego człowieka toczy się w dwóch równoległych rzeczywistościach – kulturowej i technicznej. Są one jak awers i rewers tej samej rzeczywistości. Warstwa techniczna, zewnętrzna wobec człowieka (pomijam tu stosowane np. w medycynie przypadki wszczepiania urządzeń ratujących życie) dostarcza narzędzi, których zadaniem jest ułatwianie ludzkiego życia i zwiększanie jego komfortu. Skierowana ku naszemu wnętrzu warstwa kulturowa uzasadnia cel i sens stosowania narzędzi. Obejmuje ona wiedzę, poglądy, obyczaje, wierzenia, ale także określa nasz sposób korzystania z mediów i rozumienie celu tej właśnie aktywności.

Ze swej istoty, w odróżnieniu od techniki, podlegającej obiektywnym prawom fizyki, kultura odnosi się do bardzo subiektywnej sfery duchowej i zawiera

w sobie świat wartości. Dotykamy tu związanej ze światem mediów, jakże często zaniedbywanej warstwy aksjologicznej. Należy wskazać takie kategorie jak prawda, odpowiedzialność, uczciwość, wolność, dobro, tolerancja itp. Nie chodzi przy tym jedynie o podstawową znajomość tych pojęć aksjologicznych, ale także o ich interioryzację, czyli uwewnętrznianie w postaci praktycznego stosowania. Wszystkie wymienione kategorie są bardzo ważne i wzajemnie powiązane, ale obecnie najważniejszą wydaje się być odpowiedzialność. Mamy bowiem do czynienia z mediami o globalnym zasięgu i wszelkie medialne aktywności mogą mieć też globalne konsekwencje. Parafrazując słowa naszego wielkiego poety Cypriana Kamila Norwida *Ojczyzna to wielki zbiorowy obowiązek*, można – w odniesieniu do globalnej sieci – posłużyć się ich parafrazą – *Internet to wielka globalna odpowiedzialność*.

W odniesieniu do mediów odpowiedzialność należy rozumieć jako gotowość do ograniczenia oferowanej przez technologie wolności w imię uznawanych wartości. Oznacza to, że nie wszystko, co jest technicznie możliwe i realizowalne, należy czynić. Warunkiem dobrego funkcjonowania w świecie mediów czy w szerszym rozumieniu – w świecie nowych technologii – jest więc zachowanie równowagi między warstwą kulturową i techniczną. Zagadnienie to opisał Neil Postman (2004) w znakomitej książce *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Autor sygnalizuje, że niezwykle szybki rozwój techniki w pewnym sensie doprowadził do zniewolenia człowieka, który korzystając z coraz to większych technicznych udogodnień, nie zauważył swojego uzależnienia od narzędzi, podporządkowania im własnej aktywności, a więc tytułowego triumfu techniki nad kulturą, a często nawet nad rozumem (np. w przypadku patologicznych uzależnień od Internetu czy telefonów komórkowych – tzw. infoholizmu). Owo podporządkowanie człowieka technologii N. Postman nazywa stanem technopolu bądź technopolizacją naszego życia. Tymczasem zachowanie równowagi między warstwą kulturową i techniczną jest koniecznym elementem porozumienia między twórcami a użytkownikami, a także między ludźmi. Komunikacja interpersonalna jest bowiem istotnym elementem kulturowym i zdominowanie kultury przez technikę będzie jej znacznym upośledzeniem.

KUNA W KURNIKU, CZYLI CZŁOWIEK W ŚWIECIE MEDIÓW

Internet jest jednym z największych osiągnięć człowieka. Spośród licznych definicji tego medium przywołajmy tę podstawową, pochodzącą z 1993 roku, zawartą w dokumencie *RFC 1462 (Request for comments* – zbiór dokumentów opisujących Internet), co najważniejsze – na tyle uniwersalną, że nadal aktualną. W dokumencie tym zatytułowanym *FYI on 'What is the Internet'* autorzy określają Internet jako zbiór wzajemnie powiązanych trzech warstw (*FYI on...*, 2017):

- technicznej (*a network of networks* – sieć sieci),

- społecznej (*a community of people who use and develop those networks* – użytkownicy tworzący zasoby Internetu i korzystający z nich),
- informacyjnej (*a collection of resources that can be reached from those networks* – zbiór informacji, będący rezultatem medialnej aktywności użytkowników sieci).

Mimo upływu lat i nieustannego rozwoju Internetu definicja ta zachowała swoją aktualność. *Internet jest – i z pewnością pozostanie – zbiorem sieci zawierających zasoby informacyjne, które tworzą i z których korzystają członkowie danych społeczności*. Przedstawiciele *homo mediens* są zatem istotnym komponentem współczesnego Internetu.

Zbiór informacyjnych zasobów globalnej sieci nieustannie się powiększa, mówimy dziś o informacyjnym zalewie. Z jednej strony ów informacyjny ocean jest zjawiskiem korzystnym, gdyż oznacza bogatą ofertę dla użytkownika, z drugiej jednak – nadmiar informacji utrudnia efektywne poruszanie się w nim.

Zachowanie współczesnego użytkownika Internetu przypomina zachowanie kuni w kurniku, stąd też ta mało znana metafora znajduje zastosowanie w literaturze medialnej. W ewolucyjnym rozwoju kuna została wyposażona w mechanizm, który w przypadku znalezienia zdobyczy nakazuje jej zabicie wszystkich osobników i dopiero wówczas kuna pożera jednego z nich.

Mechanizm ten jest całkowicie racjonalny i skuteczny w naturze, gdzie zwykle kuna może upolować co najwyżej kilka kuraków. Problem pojawił się, gdy człowiek stworzył kulturę materialną, niedostosowaną do naszych biologicznych potrzeb i możliwości, budując fermy drobiu, w których zgromadzonych jest kilka bądź nawet kilkanaście tysięcy kur. W przypadku, gdy do takiego gigantycznego kurnika dostanie się kuna, tylko pozornie może uznać to za szczęśliwy dla siebie przypadek. Instynkt zabójcy nie pozwala jej bowiem zaprzestać zabijania, dopóki nie padnie ostatnia sztuka. Może się jednak okazać, że na ucztę jest już zbyt późno – kuna padnie z głodu lub z wyczerpania podczas morderczego procederu (Łaszczycza, 2016, s. 128). Podobnie zachowuje się większość internautów podczas wyszukiwania informacji w sieci. Zamiast po wyszukaniu niewielkiej porcji informacji racjonalnie z niej skorzystać, zazwyczaj staramy się zgromadzić jej tak wielkie ilości, że nie jesteśmy w stanie ich przetworzyć w czasie, jaki mamy do dyspozycji.

Metafora *kuny w kurniku* obrazuje zachowanie człowieka w kulturze nadmiaru – zderzenie naturalnych mechanizmów z presją współczesnego konsumpcyjnego społeczeństwa sieciowego. W warunkach nadmiaru informacji koncentrujemy się na bezsensownym dalszym jej poszukiwaniu, zaniedbując praktyczne wykorzystanie. Efektywne funkcjonowanie w świecie nadmiaru informacji i towarów wymaga więc kształtowania nowych kompetencji: ukierunkowanego na cel wyszukiwania informacji, jej selekcji i następnie racjonalnego wykorzystania.

Na problem ten – w skali globalnej – zwrócił uwagę prof. Łukasz Turski (2017), który w swoim artykule zatytułowanym *Triumf nieuctwa* znakomicie zdiagnozował obecną sytuację w obszarze edukacji. Profesor winą za światowy kryzys obarczył systemy edukacyjne poszczególnych krajów, które nie zrealizowały swojej najważniej-

szej powinności – nauczania racjonalnego wykorzystywania źródeł internetowych. Jak słusznie zauważył Ł. Turski: „zdolność oddzielania prawdy od chłamu jest ważniejsza niż znajomość logarytmów czy historii wojen i powstań” (2017). Szkoła powinna zatem wyposażać uczniów w filtr pozwalający odróżniać prawdę od fałszu, treści poprawne od zwykłej nieprawdy i głupoty. Trudno się nie zgodzić, że postmodernistyczna ideologia zakładająca rezygnację z prawdy, dopuszczenie wielu prawd – eufemistycznie nazywanych *narracjami*, a obecnie funkcjonowanie *postprawdy*, w połączeniu z wychowaniem w przekonaniu o braku jakichkolwiek stabilnych reguł doprowadziły do ukształtowania człowieka bezgranicznie ufającego przekazom medialnym i bezrefleksyjnie przyjmującego medialne informacje.

Współczesny *homo mediens* jest więc bardziej typem bezkrytycznego konsumenta mediów niż intelektualnie nastawionego twórcy. Zjawisko to przybrało obecnie wymiar ogólnoświatowy, a na określenie tego typu uczestnika medialnego świata dziennikarz, eseista, krytyk masowej kultury – Mariusz M. Czarniecki (2003) – już przed wieloma laty zaproponował określenie *mediota*, czyli medialny idiota, samo zaś zjawisko nazwał mediotyzmem. Słowo *idiota* nie ma tu obraźliwego charakteru – wywodzi się od greckiego *idiotes*, oznaczającego *niespecjalistę, ignoranta*, człowieka o niskich lub wręcz żadnych kompetencjach.

Mediotyzm oznacza sposób funkcjonowania w medialnym świecie, charakteryzujący się brakiem krytycyzmu w odbiorze treści, co więcej – akceptowaniu tzw. śmietnika medialnego z przekonaniem, że różnorodność przekazów jest dowodem pluralizmu i bogactwa medialnych treści (Rogulska, 2012, s. 100). Sytuacja ta stanowi niewątpliwie edukacyjne wyzwanie – walki z mediotyzmem, którą można by podjąć np. w ramach formalnie jednak nieistniejącej obecnie edukacji medialnej.

MEDIALNY ŚWIAT CYFROWYCH TUBYLCÓW

Medialne zaangażowanie cyfrowych tubylców w rozmaitych kategoriach wiekowych jest przedmiotem licznych analiz, badań i raportów. Ze względu na ograniczone ramy niniejszego artykułu odwołajmy się tylko do trzech najnowszych raportów.

Pierwszy z nich, zrealizowany przez Instytut Millward Brown na zlecenie Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, opublikowany w grudniu 2015 roku, zatytułowany *Jak żyją i uczą się gimnazjaliści, a jak – licealiści?* zwraca uwagę na całkowite zatarcie się u młodego pokolenia granic między światem realnym (offline) i wirtualnym (online) – życie towarzyskie, rodzinne i uczuciowe toczy się najczęściej jednocześnie w obu tych przestrzeniach (WSiP, 2015). Jest to jedynie potwierdzenie tezy o istnieniu tzw. świata hybrydowego, powstałego z połączenia świata realnego i wirtualnego (zob. Morbitzer, 2016).

Drugim raport, zrealizowany przez Fundację Dzieci Niczyje w roku 2015, zatytułowany *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce*, dotyczy korzystania z mediów elektronicznych przez dzieci w wieku od 6 miesięcy do 6,5 lat. Już sam

przedział wiekowy respondentów jest niepokojący. Z raportu wynika, że 26 proc. polskich dzieci w wieku od 6 miesięcy do 6,5 lat posiada własne urządzenia mobilne, a 64 proc. z nich korzysta z takich urządzeń, w tym 25 proc. – codziennie. Badania pokazują, że 69 proc. rodziców udostępnia dzieciom urządzenia mobilne, kiedy muszą zająć się własnymi sprawami; 49 proc. z nich stosuje to jako rodzaj nagrody dla dziecka (Bąk, 2015, s. 7).

Bezkrytyczne przyzwalanie dzieciom na korzystanie z mobilnych urządzeń doprowadziło do powstania licznej grupy tzw. tabletowych dzieci, które nie rozstają się z tabletem bądź smartfonem. Urządzenia te towarzyszą im nieustannie, z nimi zasypiają, uczą się, jedzą. Szacuje się, że takich dzieci jest już w Polsce około 10 proc. (Romanowska i Lis, 2015). Badania dowodzą, że im wcześniejszy jest kontakt dziecka z mediami elektronicznymi, tym większe prawdopodobieństwo nieprawidłowego rozwoju mózgu. *Tabletowe dzieci* to najmłodsze pokolenie *homo mediens*, które przyjdzie do szkoły nie tylko z inaczej ukształtowanym mózgiem, ale też z trudnymi do zmienienia szkodliwymi nawykami nieustannego *bycia* w medialnym świecie.

Trzeci, opublikowany w grudniu 2016 roku raport pt. *Nastolatki 3.0. Wybrane wyniki ogólnopolskiego badania uczniów w szkołach* (NASK, 2016) ukazuje funkcjonowanie polskich nastolatków w medialnym świecie. Raport w pełni potwierdza tytułowe założenie o tym, że współczesny uczeń to *homo mediens*. Z opublikowanych badań wynika, że ok. 30 proc. nastolatków jest – niezależnie od miejsca pobytu – nieustannie podłączonych do globalnej sieci, która jest dla nich podstawowym narzędziem komunikacji. Z tego medium 93,4 proc. badanych korzysta codziennie. Młodzi ludzie zdecydowanie preferują technologie mobilne – głównym narzędziem do łączenia się z Internetem jest smartfon, którego dodatkową zaletę stanowi fakt, że jest on jedynie w małym stopniu kontrolowany przez rodziców. Najczęściej wykorzystywanym źródłem informacji jest portal Wikipedia oraz wyszukiwarka Google.

Pokolenie nastolatków jest zakochane w mediach społecznościowych – 78,1 proc. badanych korzysta z nich codziennie, a 94,6 proc. posiada tam swoje profile. Badani najczęściej publikują na nich swoje zdjęcia i filmy, a jednocześnie nieliczni są twórcami treści internetowych (np. na YouTube). Zdecydowana większość nastolatków (79,7 proc.) deklaruje bardzo częste (codzienne lub kilka razy w tygodniu) wykorzystywanie Internetu w celach edukacyjnych. Jawi się jednak pytanie o efektywność tej formy aktywności, gdyż – jak przyznają – nie zawsze wiedzą, gdzie szukać rzetelnych, wartościowych materiałów.

Medialny wizerunek młodego pokolenia nie byłby pełny bez choćby krótkiego odniesienia się do telewizji. Jest to medium wykorzystywane głównie przez dzieci, ale obrazy telewizyjne dostępne są również w Internecie. Poza tym, nie tyle istotna jest tu sama telewizja, ale kultura obrazu, w jakiej wychowuje się współczesne młode pokolenie.

Włoski medioznawca, politolog i filozof, Giovanni Sartori zwraca uwagę, że telewizja „wytwarza obrazy i niszczy idee, tym samym osłabia zdolność myślenia abstrakcyjnego i wraz z nią całą naszą zdolność rozumienia” (Sartori, 2007, s. 27).

Naukowiec podkreśla, że – szczególnie w odniesieniu do dzieci – telewizja szkodzi zarówno zdrowiu, jak też rozwojowi emocjonalnemu i poznawczemu. Stanowi ona jeden z ważniejszych czynników negatywnie wpływających na rozwój inteligencji emocjonalnej i poznawczej.

Podobny pogląd, połączony z druzgoczącą krytyką telewizji, przedstawił w swojej pracy *Teleogłupianie. O zgubnych skutkach oglądania telewizji (nie tylko przez dorosłych)* francuski neurobiolog Michel Desmurget, stwierdzając, że „najnowsze badania ukazują telewizję jako gigantyczną maszynę ogłupiającą, nieprawdopodobny instrument do odmóżdżenia, którego pierwszymi ofiarami są dzieci” (2012, s. 89). Badacz wskazuje na takie negatywne konsekwencje oddziaływania telewizji, jak niszczenie zdolności abstrakcyjnego myślenia, przyczynianie się do zubożenia języka i kultury, trudności z czytaniem, pisanem i liczeniem, zaburzenia koncentracji i zachowania, ograniczenie aktywności fizycznej, degradacja nawyków żywieniowych i związane z tym zwiększenie ryzyka otyłości, niższa jakość snu, pogorszenie szkolnych osiągnięć, a nawet ochłodzenie stosunków rodzinnych (s. 49). Przestrzega, że w ostatecznym rozrachunku okazuje się, że zagrożona jest całość przyszłości intelektualnej, kulturalnej, edukacyjnej i zawodowej dziecka.

Na negatywny wpływ telewizji na procesy wychowania i uczenia się zwraca również uwagę niemiecki pedagog Rainer Patzlaff. Podkreśla on, iż:

stałe oglądanie telewizji działa jak narkotyk. Prowadzi do trwałych zmian osobowości, które w wypadku dzieci i młodzieży (wbrew obiegowym sądom!) nie stymulują rozwoju, lecz przeciwnie, pod wieloma względami hamują go w bardzo zasadniczy sposób. (Patzlaff, 2008, s. 15)

Niezależnie od wykorzystywanego medium współczesny uczeń żyje w coraz gorętszym środowisku medialnym, na które składa się nadmiar bodźców, nadmiar informacji i łatwo dostępne *gorące treści*, w tym treści pornograficzne (Morbitzer, 2015). Szkodliwym skutkiem przebywania w przegrzonym środowisku medialnym jest stopniowa przemiana człowieka racjonalnego w człowieka emocjonalnego (*homo affectus*), przy czym u ludzi młodych przemiana ta następuje szczególnie szybko.

Jak pokazano, współczesny uczeń – *homo mediens* – jest, z wielu względów wynikających z silnej immersji w medialnym świecie, uczniem całkowicie odmiennym od swoich rówieśników sprzed dziesięciu czy więcej lat. To uczeń korzystający z mediów, ale też uczeń, dla którego optymalnego rozwoju potrzebne jest nowe środowisko edukacyjne.

HOMO MEDIENS JAKO UCZEŃ

Zmiana neuronalnej budowy mózgu przedstawicieli młodego pokolenia oznacza inny sposób przetwarzania informacji. W połączeniu z odmienną sytuacją społeczno-kulturową i niebывалym rozwojem technologii, który doprowadził do utraty mo-

nopolu na przekazywanie wiedzy przez nauczycieli i szkoły jako instytucji, koniecznością jest radykalna zmiana systemów edukacji.

Żyjemy w czasach nieustannych zmian, nazwanych przez Z. Baumana (1925-2017) epoką płynnej nowoczesności (2011), w których – jak pisze – „sztuka surfowania zdezonizowała sztukę zgłębiania” (2012, s. 46). Nowa epoka to nowe zadania dla współczesnej edukacji. Konieczne jest zarówno merytoryczne przygotowanie ucznia do życia w warunkach zmienności, jak i do jej (owej zmienności) psychicznej akceptacji.

Najważniejszą zmianą w edukacji jest przełożenie akcentów z nauczania (w oczywisty sposób wiążącego się z adaptacją do istniejących sytuacji) na uczenie się, które staje się jedynym sposobem nadszarpnięcia za szybko zmieniającą się rzeczywistością i bycia *na bieżąco*. Kanadyjski badacz Internetu Don Tapscott trafnie podkreśla, że „tak naprawdę liczy się teraz nie to, co wiemy, ale to, jak poruszamy się w cyfrowym świecie, i to, co potrafimy zrobić z informacjami, które znajdujemy” (2010, s. 237). Oznacza to konieczność kształtowania nowych kompetencji – współczesny uczeń powinien być krytycznym poszukiwaczem informacji oraz – przede wszystkim – architektem wiedzy, którą będzie zmuszony samodzielnie budować z pozyskanych z sieci informacji. Umiejętność uczenia się z wykorzystaniem źródeł internetowych należy do tzw. kluczowych kompetencji XXI wieku.

We współczesnej edukacji coraz większego znaczenia nabierają kompetencje miękkie, takie jak umiejętność współpracy, racjonalne gospodarowanie własnym czasem, komunikatywność, kreatywność, empatia i wymieniona wyżej umiejętność uczenia się. Jest to dla edukacji duże wyzwanie, gdyż silnie zakorzenione ujęcie ilościowe, związane głównie z kształtowaniem kompetencji twardych, jest nie tylko dla szkoły i nauczycieli łatwiejsze, ale też wygodniejsze. Kompetencje miękkie są zdecydowanie trudniej mierzalne, ale coraz bardziej cenione na rynku pracy.

Edukacja musi budować pomost między dominującymi dotychczas kompetencjami twardymi a nabierającymi znaczenia kompetencjami miękkimi. Nie wykluczają się one bowiem wzajemnie, lecz przeciwnie – wzajemnie się wspierają, a często kompetencje miękkie ułatwiają zdobycie kompetencji twardych i są ich koniecznym uzupełnieniem. Edukacja nowego typu ucznia – *homo mediens* – wymaga nowych kompetencji także u nauczycieli. Ideałem byłoby wykorzystanie naturalnych kompetencji medialnych młodego pokolenia i takie ich ukierunkowanie oraz uzupełnienie innymi ważnymi kompetencjami, aby – z jednej strony – zapewnić uczniom realizację pasji i zainteresowań oraz poczucie samorealizacji, z drugiej – dobrze przygotować ich do satysfakcjonującego funkcjonowania na rynku pracy.

ZAKOŃCZENIE

Wraz z rozwojem technologii wkroczyliśmy w świat nowych, a nawet *nowych nowych* mediów – takiego określenia dla mediów społecznościowych użył amerykański pisarz i specjalista w zakresie nauk o komunikacji Paul Levinson (2010). Stopniowo

kolejne generacje, ale też – z własnej inicjatywy – ludzie starsi stają się *homo mediens*. Wkrótce – pomijając marginalne zjawisko tzw. cyfrowego wykluczenia – wszyscy będziemy w większym bądź mniejszym stopniu tą kategorią ludzi, co doprowadzi do radykalnej zmiany w edukacji.

Jak wspomniano, efektywne funkcjonowanie w świecie mediów wymaga nieustannego kształcenia kompetencji w obszarze techniki, ale też i pielęgnowania świata wartości, w szczególności permanentną troskę o zachowanie równowagi między warstwą techniczną i kulturową. Równowaga ta jest niezbędnym warunkiem bycia człowiekiem prawym, zachowującym podstawowe wartości, co stanowi istotę człowieczeństwa. Rozwój technologii, także tych medialnych, przynosi coraz większe ułatwienia życia i tylko nasza mądrość będzie chronić człowieka przed uleganiem pokusie dalszego zniewolenia przez technologie. Istotnym elementem jest tu także zwykła uczciwość – np. unikanie plagiatów i dbałość o własny holistyczny rozwój. Prawdziwą wartością będzie człowiek *homo mediens sapiens* – człowiek medialny mądry. Droga do tego ideału jest jednak daleka, gdyż ciągle jeszcze tkwimy w epoce fascynacji technicznymi możliwościami nowych mediów przy jednoczesnym braku koniecznej refleksji nad ich odpowiedzialnym i racjonalnym wykorzystywaniem.

LITERATURA

- Bauman, Z. (2011). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków.
- Bauman, Z. (2012). *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wrocław.
- Bąk, A. (2015). *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*. Pobrano z lokalizacji: <http://nck.pl/media/attachments/317250/Korzystanieiez%20urz%C4%85adze%C5%84%20nmobilnych.pdf>
- Czarniecki, M.M. (2003). *Medioci: czy nie jesteś jednym z nich? Przewodnik dla odbiorców telewizji, prasy, radia, kaset wideo, Internetu*. Warszawa.
- Desmurget, M. (2012). *Teleoślepienie. O zgubnych skutkach oglądania telewizji (nie tylko przez dorosłych)*. Warszawa.
- Friedrich, R., Peterson, M. i Koster, A. (2016). *The Rise of Generation C*. Pobrano z lokalizacji: <http://www.strategy-business.com/article/11110?pg=all#authors>
- FYI on “What is the Internet?”. (2017). Pobrano z lokalizacji: <https://tools.ietf.org/html/rfc1462>
- Instytut badawczy NASK [NASK]. (2016). *Nastolatki 3.0. Wybrane wyniki ogólnopolskiego badania uczniów w szkołach*. Pobrano z lokalizacji: <http://akademia.nask.pl/badania/RAPORT-Nastolatkiwybranewynikibadanogolnopolskich.pdf>
- Internetworldstats.com. (2017). Baza danych. Pobrano z lokalizacji: <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>

- Levinson, P. (2010). *Nowe, nowe media*. Kraków.
- Łaszczycza, P. (2016). Kuna w kurniku i biologia nauczania, czyli o tym, jak neurodydaktyka włącza się do sporu o szkołę. *Przegląd Pedagogiczny*, 1.
- McLuhan, M. (2004). *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*. Warszawa.
- Morbitzer, J. (2014). Refleksje pedagogiczne na temat intelektualnej kondycji cyfrowych tubylców. *Psychologia Wychowawcza*, Tom 47, 5.
- Morbitzer, J. (2015). *O efekcie cieplarnianym w edukacji*. W J. Morbitzer, D. Morańska i E. Musiał (red.), *Człowiek – Media – Edukacja*. Dąbrowa Górnicza.
- Morbitzer, J. (2016). Współczesna przestrzeń obecności człowieka – między realnością a wirtualnością. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 13.
- Patzlaff, R. (2008). *Zastygłe spojrzenie. Fizjologiczne skutki patrzenia na ekran a rozwój dziecka*. Kraków.
- Prensky, M. (2016). *Digital Natives, Digital Immigrants*. Pobrano z lokalizacji: <http://marcprensky.com/articles-in-publications/>
- Polak, M. (2016). *Cyfrowi tubylcy i imigranci*. Pobrano z lokalizacji: <http://www.edunews.pl>
- Postman, N. (2004). *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Warszawa.
- Rogulska, A. (2012). *Media globalne – media lokalne. Zagadnienia z obszaru pedagogiki medialnej i edukacji regionalnej*. Kraków.
- Romanowska, D. i Lis, E. (2015). Tabletowe dzieci. *Newsweek*, 31.
- Russel, K. (2017) *25 Steve Jobs Quotes That Will Change the Way You Work – in the Best Way Possible*. Pobrano z lokalizacji: <https://www.themuse.com/advice/25-steve-jobs-quotes-that-will-change-the-way-you-work-in-the-best-way-possible>
- Sartori, G. (2007). *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*. Warszawa.
- Small, G. i Vorgan, G. (2011). *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Poznań.
- Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa.
- Turski, Ł. (2017). *Triumf nieuctwa*. Pobrano z lokalizacji: <http://wiadomosci.onet.pl/kraj/triumf-nieuctwa/86hjhlv>
- Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne [WSiP] (2015). *Diagnoza WSiP. Jak żyją i uczą się gimnazjaliści, a jak – licealiści?*. Warszawa.

WSPÓŁCZESNY UCZEŃ JAKO *HOMO MEDIENS* – EDUKACYJNE IMPLIKACJE

Słowa kluczowe: homo mediens, kultura, technika, Internet, media, cyfrowi tubylcy, cyfrowi imigranci, technopol

Streszczenie: w artykule przedstawiono charakterystykę współczesnego młodego człowieka – ucznia, który ze względu na silne zanurzenie w medialnym świecie może być określany jako *homo mediens*. Przywołano kilka raportów obrazujących to zjawisko. Sformułowano warunki dobrego funkcjonowania w świecie mediów – równowagę między warstwą techniczną i kulturową. Naszkicowano zasadnicze kierunki przemian w edukacji niezbędnych dla prawidłowej realizacji procesu kształcenia tej nowej kategorii uczniów.

CONTEMPORARY STUDENT AS *HOMO MEDIENS* – EDUCATIONAL IMPLICATIONS

Keywords: homo mediens, culture, technology, Internet, media, digital natives, digital immigrants, technopoly

Abstract: The article presents the characteristic of young modern man – a student, who due to strong immersion in the world of media, can be called *homo mediens*. Few reports which illustrate this phenomenon are referred to. A condition for the proper functioning in the world of media – the balance between technical and cultural layers – are formulated. The main directions of changes in education, necessary for the proper implementation of the learning process for this new category of students, were outlined.



Jakub Czopek*

CZY W EDUKACJI JEST MIEJSCE NA BIG DATA? BILANS SZANS I ZAGROŻEŃ

Sformułowania takie jak *wiek informacji* czy *społeczeństwo informacyjne* od momentu pojawienia się pod koniec XX wieku (Castells, 2013) zdążyły już dawno okrzepnąć. Znaczenie informacji w rozwoju współczesnych społeczeństw jest bez wątpienia kluczowe w dzisiejszym świecie. To dostęp do informacji, a więc dostęp do wiedzy, determinuje sukces polityczny, ekonomiczny czy naukowy. Rzecz jasna sam proces zbierania informacji był obecny w dziejach ludzkości od samego jej początku. Obserwacje świata przyrody, pomiary, doświadczenia fizyczne i chemiczne, a także coraz bardziej złożone wnioskowania statystyczne pozwoliły nie tylko na rozwój poszczególnych dziedzin nauki, ale również stanowiły podstawę rozwoju cywilizacyjnego.

Jednak dopiero w ostatnich kilkudziesięciu latach nastąpił gwałtowny wzrost liczby informacji produkowanych każdego dnia. Pojawiły się określenia *informacyjnej powodzi* lub *informacyjnego potopu* (Selwyn, 2015). Szacuje się, że dziennie wytwarzanych jest 2,3 trylionów gigabajtów nowych danych (IBM Big Data and Analytics Hub, 2015). Google każdego dnia przetwarza ponad 24 petabajty danych, czyli blisko 26 miliardów gigabajtów (Davenport i in., 2012). Naukowcy, którzy w 2003 roku zdekodowali ludzki genom, potrzebowali 10 lat na sekwencjonowanie trzech miliardów par DNA. Obecnie jedno urządzenie może to zrobić w ciągu jednego dnia (Mayer-Schönberger i Cukier, 2014).

Tak olbrzymia liczba możliwa jest do osiągnięcia przede wszystkim dzięki cyfrowej formie współczesnej informacji oraz wykorzystaniu narzędzi cyfrowych (komputerów, laptopów, smartfonów, kamer itp.) do ich produkcji i przechowywania. W 2007 roku jedynie 7% danych było zapisanych w formie analogowej, pozostałe 93% właśnie w formie cyfrowej (Hilbert i Lopez, 2012). Stwarza to możliwość wykorzystania tych ogromnych zbiorów danych, odpowiedniego ich przetworzenia, analizowania, które prowadzić będzie do otrzymywania nowych, wcześniej niemożliwych do zdobycia tradycyjnymi metodami informacji. Tym właśnie jest Big Data – wyciąganiem wniosków z analizy olbrzymiej ilości danych dostępnych cyfrowo. Inną definicję proponują autorzy amerykańscy. Ich zdaniem termin ten obejmuje to, co może być zrealizowane w dużej skali, a nie może być wykonane w małej, w celu uzyskania nowej

* Uniwersytet Rzeszowski.

wiedzy lub stworzenia nowej wartości w taki sposób, który będzie miał wpływ na funkcjonowanie rynków, organizacji, relacji rząd – obywatel itp. (Mayer-Schönberger i Cukier, 2014).

Do opisu tego zjawiska stosuje się kilka określeń, z angielskiego zwanymi 4 V – *volume*, *velocity*, *variety*, *value*, czyli odpowiednio ilość, zmienność, różnorodność i jakość danych (Hilbert, 2016). Ilość wiąże się rzecz jasna z przeogromną liczbą bajtów informacji. Zmienność to w tym kontekście prędkość, z jaką dane są generowane i przetwarzane. Z kolei różnorodność tyczy się rodzaju i charakteru danych. Znajomość tych aspektów pozwala osobom zajmującym się analizą danych na osiąganie lepszych i bardziej miarodajnych efektów swojej pracy. Nie bez znaczenia jest również jakość pozyskiwanych danych i związane z nim pojęcie *veracity*, czyli prawdziwości (rzetelności) posiadanych danych.

Ten skomplikowany konstrukt informatyczny, jakim jest Big Data, w prostej metaforze przedstawia pracujący w Google ekspert od sztucznej inteligencji Peter Norvig. Według niego, aby wyjaśnić nieświadomej osobie, czym jest koń, można pokazać jej fotografię tego zwierzęcia. „Koń jaki jest, każdy widzi” – można by dodać za ks. Benedyktem Chmielowskim i jego pierwszą polską encyklopedią. Norvig proponuje jednak pójść krok dalej i wykonać 24 zdjęcia konia na sekundę, otrzymując tym samym sekundę materiału filmowego. W ten sposób kilkaset fotografii konia, wykonanych w bardzo krótkich odstępach czasu i tworzących 10-sekundowy film, zaowocować może zupełnie innym obrazem zwierzęcia niż to otrzymane z jednego zdjęcia. Zmiana ilości danych wpływa tym samym na jakość informacji, którą w tym przypadku będzie dokładniejszy obraz (opis) konia (Norvig, 2010).

Jednym z najbardziej *codziennych* sposobów wykorzystania Big Data, z którym styka się chyba najwięcej osób, jest system rekomendacji w dowolnej internetowej księgarni czy serwisie VoD typu Netflix. Najprostszą i zarazem najbardziej powierzchowną formą rekomendacji jest komunikat „klienci, którzy kupili ten tytuł, kupili również...”. O krok dalej poszedł na początku swej działalności internetowy gigant Amazon. Korzystanie przez klientów z tego typu serwisu daje jego właścicielowi dostęp do szeregu danych na temat ich aktywności: jakie tytuły kupili, jakie tylko przeglądali, w którym dziale spędzili najwięcej czasu, o jakiej porze dnia robili zakupy, a także informacji demograficznych – płci i miejsca zamieszkania (w przypadku klientów posiadających konto w danym serwisie wprost z danych rejestracyjnych, dla innych – na podstawie adresu IP). I właśnie te dane informatycy Amazona wykorzystali do szukania korelacji pomiędzy poszczególnymi produktami. Innymi słowy – jakie cechy miały produkty kupowane przez poszczególne osoby.

Po rozszerzeniu oferty tej księgarni o sprzęt elektroniczny i AGD system rekomendacji zaczął uwzględniać również te produkty, co oczywiście przełożyło się na zdecydowanie większe obroty firmy (Marcus, 2004). Zalety wykorzystania Big Data dostrzeżono już w takich aspektach życia jak regulacja płynności ruchu na ulicach, opieka zdrowotna, reklama, bankowość, energetyka (Mayer-Schönberger i Cukier,

2014). Jednocześnie zastosowania edukacyjne wciąż są jeszcze na etapie koncepcyjnym (Kumar i in., 2015).

Rozwój serwisów społecznościowych i opartej na aktywności użytkowników sieci Web 2.0 (Czopek i Wasylewicz, 2015) pozwolił firmom informatycznym i innym podmiotom działającym w Internecie na zdecydowanie skuteczniejsze i zakrojone na większą niż wcześniej skalę zbieranie danych. Wystarczy wspomnieć o milionach lajków zostawianych codziennie na Facebooku i dziesiątkach stron internetowych, na które każdy użytkownik zagląda codziennie. Tak samo analizowane i zapisywane może być używanie naszych kart kredytowych (co i kiedy kupujemy), liczba maili, które wysyłamy i otrzymujemy, kiedy i do kogo dzwonimy lub piszemy wiadomości tekstowe. Właśnie tego typu informacje, pozornie nieistotne, przytłaczające swoim rozmiarem i niepowiązane ze sobą, mogą powiedzieć o nas znacznie więcej.

Zespół Michała Kosińskiego udowodnił, że dzięki takim informacjom można poznać nasze poglądy polityczne, zwyczaje, orientację seksualną, wyznawaną religię, to, czy jesteśmy szczęśliwi i zadowoleni z życia, jaki gatunek muzyki lubimy oraz szereg innych informacji (Youyou i in., 2015; Kosinski i in., 2016). Świadomość, że tak wiele można odczytać z cyfrowych śladów, które zostawiamy w sieci, będzie z pewnością dla wielu osób trudna do przyjęcia. Ziszczenie się orwellowskich scenariuszy permanentnej inwigilacji i wykorzystywania tych informacji w nieodpowiednim celu jest oczywiście realne. Ale jak każde narzędzie analizy Big Data mogą być wykorzystywane w społecznie użytecznym celu. Porównanie wyników uzyskiwanych przez danego ucznia w szkole z jego zachowaniem w sieci mogłoby pomóc określić, co powoduje u niego ewentualne trudności z nauką, a nawet prawidłowo zdiagnozować depresję lub inne przypadki wymagające interwencji specjalisty (Kosinski i in., 2016).

Korzyści ze stosowania analizy Big Data jako pierwsze odkryły komercyjne firmy, które poprzez analizę zachowań swoich klientów dążyły do maksymalizacji własnych zysków. Jednak u podstaw wykorzystania tego narzędzia nie musi leżeć tylko i wyłącznie interes ekonomiczny. Xian i Madhavan dowodzą skuteczności jego działania także na polu edukacji (2014). Dokonując analizy bibliometrycznej ponad 24 tysięcy artykułów (autorstwa ponad 29 tysięcy osób) opublikowanych w latach 2000–2011 oraz wykorzystując takie informacje jak temat danej publikacji, afiliację autora, jego macierzystą dyscyplinę naukową i lokalizację geograficzną, a także poruszany obszar badawczy, opisują bariery w szybkiej dyfuzji innowacji w zakresie kształcenia inżynierów i ich wpływ na rozwój współpracy naukowej pomiędzy różnymi ośrodkami naukowymi. Pozwoliło im to stwierdzić m.in., że chociaż przeciętnie każdy z autorów współpracował (*collaborate*) z blisko pięcioma innymi naukowcami, to po usunięciu z obliczeń 2% najbardziej zaangażowanych we współpracę autorów ogólna liczba współpracowników spada znacząco.

Miejsce dla Big Data w edukacji widzi także B. Daniel, omawiając szczegółowo kwestię ich użycia w szkołach wyższych (2015). Dostrzega on trzy główne pola wykorzystania Big Data – w obszarze administracyjnym, działalności dydaktycznej pra-

owników oraz funkcjonowania studentów w rzeczywistości akademickiej. Wszak dzisiejszy uniwersytet dysponuje szeregiem informacji cyfrowych na temat swoich studentów. Począwszy od danych demograficznych, które są gromadzone w momencie ich elektronicznej rejestracji na studia, przez zbierane w toku studiów oceny (zapisywane w Uczelnianym Systemie Obsługi Studentów), opinie na temat poszczególnych przedmiotów i wykładowców (elektroniczne ankiety ewaluacyjne), a na liście wykorzystanych w pracy magisterskiej publikacji skończywszy (wszak obowiązek dostarczenia pracy magisterskiej w formie cyfrowej ma każda uczelnia).

Porównując te dane ze sobą, można szukać zależności pomiędzy np. ukończoną przez studenta szkołą średnią a trudnościami w zaliczaniu poszczególnych przedmiotów. Śledzenie zainteresowania poszczególnymi przedmiotami (zwłaszcza tymi nie-obowiązkowymi, na które wymagana jest rejestracja) pomagać może w opracowaniu planów studiów na kolejne lata. Umożliwić może to także jeszcze większą personalizację toku studiów i wyjście naprzeciw oczekiwaniom przyszłych studentów. Oczekiwaniom, które nie są wyrażane wprost, ale wynikają z cyfrowych danych będących w posiadaniu uczelni.

Również szkoły średnie i podstawowe mogą wykorzystywać tego typu informacje do analiz Big Data. Coraz więcej placówek wprowadza elektroniczne dzienniki, które na bieżąco zbierają informacje o osiągnięciach i aktywności uczniów. I podobnie jak w przytoczonym powyżej przykładzie szkół wyższych również placówki niższego szczebla dysponują szeregiem innych danych o swoich uczniach, które gromadzone są od momentu przyjęcia do pierwszej klasy.

Pewnym ograniczeniem może być w tych przypadkach rozproszenie danych. Nie zawsze są one dostępne dla jednej komórki organizacyjnej. Jeżeli weźmiemy pod uwagę uniwersytet, to część danych może być w posiadaniu dziekanatu, inna część w gestii prowadzącego dany przedmiot, a jeszcze inną mogą zajmować się jedynie uczelniani informatycy. Aby w pełni korzystać z potencjału Big Data, konieczne jest zastosowanie otwartego dostępu do nich dla wyspecjalizowanych do tego celu komórek (Schleicher, 2013), a także świadomość współodpowiedzialności i gotowość współpracy poszczególnych wydziałów i instytutów danej uczelni (U.S. Department of Education, 2012).

Swój pełny potencjał Big Data może ujawnić w przypadku analizy wszelkiego rodzaju zajęć i kursów e-learningowych, przy których cała aktywność kursanta odbywa się online, a każdy jego wirtualny krok jest rejestrowany przez komputer. Czas spędzony na danej stronie czy module, etapy kursu, na których uczestnicy zajęć spędzają najwięcej czasu, miejsca, w których robią najwięcej błędów, liczba i skala tych błędów – to wszystko dodatkowe informacje, które po odpowiednim przetworzeniu mogą pomóc twórcy kursu w opracowaniu jeszcze doskonalszego narzędzia e-learningowego.

Niewątpliwą zaletą korzystania z Big Data jest uwzględnianie wszystkich danych dotyczących jakiegoś konkretnego zjawiska. Odpowiednie algorytmy przetwarzające dane mogą brać pod uwagę szereg informacji zapisanych na różnych serwerach,

a także porównywać ze sobą nawet te z nich, które pozornie są ze sobą nieporównywalne. Pozytywistyczne metody poznania świata, oparte głównie na paradygmacie socjologicznym i statystycznym, wymagały stosowania różnego rodzaju prób (losowa, celowa), by poznać jakiś aspekt funkcjonowania danej populacji. Otrzymane w ten sposób wyniki oparte były na stosowaniu rachunku prawdopodobieństwa i dawały dość ogólny (i prawdopodobny) obraz badanej populacji.

Wykorzystanie Big Data umożliwia otrzymanie bardziej szczegółowych wyników uwzględniających różnego rodzaju niuanse i detale. Używając mechanizmów Big Data nie jest konieczne przygotowywanie jakiegokolwiek próby, bo brane tu będą pod uwagę informacje dotyczące wszystkich badanych jednostek. Aby zbadać np. populację licealistów województwa podkarpackiego, nie jest konieczne losowe wybieranie szkół czy klas, które zaowocuje zebraniem ankiet od kilkuset uczniów. Wykorzystać można do tego celu informacje np. z elektronicznych dzienników poszczególnych szkół, serwerów Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej, kuratorium itp. i tym samym dysponować wstępnymi danymi dla wszystkich uczniów, których chcemy zbadać.

Operowanie na wielkich zbiorach danych niesie ze sobą rzecz jasna również szereg zagrożeń i wad, które (przynajmniej obecnie) nie są możliwe do rozwiązania. Rozpatrując minusy Big Data nie sposób pominąć kwestii dokładności analizy dużych zbiorów danych. Siłą rzeczy im więcej materiału badawczego, tym większa szansa na błąd pomiaru. Nawet w przypadku najbardziej zaawansowanych komputerowych algorytmów do analizowania danych zachodzi możliwość błędu w obliczeniach, wynikającego właśnie z niedoskonałości stworzonego przez człowieka programu. Ponadto należy mieć na uwadze fakt rzetelności dostarczonych danych, ich poprawnego przygotowania, zebrania, skatalogowania i opisania. Sam fakt ich ogromnej liczby nie gwarantuje wszak uzyskania optymalnie dobrych rezultatów ich przetwarzania i porównywania.

Dyskusyjny wydaje się w tym miejscu pogląd V. Mayer-Schönbergera i K. Cukiera, wedle którego „obserwowanie dużo większego spektrum danych zwalnia nas z konieczności zachowania dużej dokładności (...) dzięki mniejszej liczbie błędów wynikających z próby losowej możemy zaakceptować większą liczbę błędów pomiaru” (Mayer-Schönberger i Cukier, 2014, s. 28). Wszak poznawanie i analizowanie aspektów rzeczywistości powinno dążyć do możliwie jak najskuteczniejszego wyeliminowania błędów w uzyskiwaniu obrazu tejże rzeczywistości. Akceptowanie i przyjmowanie niedoskonałości procedury badawczej już na samym początku jej stosowania wydaje się być dość kontrowersyjną postawą. Jednakże rozwój systemów informatycznych i komputerowych algorytmów przetwarzania danych z pewnością nie pozostanie bez wpływu na dokładność otrzymywanych rezultatów.

Innym ograniczeniem Big Data jest porzucenie poszukiwania przyczyn zjawisk na rzecz ich opisywania. Odkrywane na drodze komputerowych obliczeń korelacje z całą pewnością dadzą odpowiedź na pytanie, *co się dzieje?*, ale niekoniecznie muszą nam powiedzieć, *dlaczego tak się dzieje?*. Analiza danych klientów biblioteki pozwoli stwierdzić, że osoby wypożyczające np. XIX-wieczne powieści grozy chętniej sięgną

również po książki Zygmunta Miłoszewskiego niż Olgi Tokarczuk, ale powód takiego, a nie innego zachowania klientów wciąż pozostanie dla nas nieznanym. Z rynkowego czy ekonomicznego punktu widzenia odpowiedź na pytanie *jak jest?*, często jest wystarczająca. Ale jeżeli chcemy doszukiwać się przyczyn badanych zjawisk, wtedy konieczne staje się sięgnięcie po inne narzędzie. Niemniej jednak rezultaty pracy z Big Data mogą stanowić nowy punkt wyjścia do wielu analiz i badań dla specjalistów z innych dziedzin niż informatyka.

Mówiąc o wadach Big Data, nie sposób pominąć kwestii prawnych dostępu do danych. Nie każdy użytkownik Sieci jest świadomy faktu, że jego aktywność online może być zapisywana i przetwarzana przez podmioty trzecie. Wykorzystanie tych informacji przez niepowołane osoby lub firmy mogłoby godzić w prawo jednostki do prywatności, a także stwarzać pewne problemy natury etycznej.

Niewątpliwie wykorzystanie zaawansowanych narzędzi informatycznych i Big Data do analizy funkcjonowania systemu edukacji jeszcze przez pewien czas będzie domeną największych instytutów badawczych i placówek komercyjnie zajmujących się edukacją, nastawionych głównie na zysk. Jednak walory poznawcze, jakie Big Data oferuje, muszą zostać uznane za nową jakość w opisywaniu i diagnozowaniu działalności pojedynczej szkoły czy grupy placówek na danym obszarze. Jakość, która może zdecydowanie poprawić ich funkcjonowanie.

LITERATURA

- Castells, M. (2013) (1996 – wyd. I). *Spółczesność sieci*. Warszawa.
- Czopek, J. i Wasylewicz, M. (2015). Miejsce i rola Internetu i mediów społecznościowych w przestrzeni edukacyjnej. W K. Denek, A. Kamińska i P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Nowe technologie w kształceniu*. Sosnowiec.
- Daniel, B. (2015). Big Data and analytics in higher education: Opportunities and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 46/5.
- Davenport, T., Barth, P. i Bean, R. (2012). How „Big Data” is different, *Sloan Review*. Pobrano z lokalizacji: <http://www.sloanreview.mit.edu/the-magazine/2012-fall/54104/how-big-data-is-different>
- Hilbert, M. (2016). Big Data for Development: a Review of Promises and Challenges. *Development Policy Review*, 34/1.
- Hilbert, M. i Lopez, P. (2012). How to Measure the World’s Technological Capacity to Communicate, Store and Compute Information?. *International Journal of Communication* 2012, 6.
- Kosinski, M., Wang, Y., Lakkaraju, H. i Leskovec, J. (2016). Mining Big Data to Extract Patterns and Predict Real-Life Outcomes. *Psychological Methods*, 21/4.

- Kumar, V.S., Kinshuk, D., Somasundaram, T.S., Boulanger, D., Seanosky J. i Vilela, M.F. (2015). Big Data Learning Analytics: a New Perspective. W D. Kinshuk i R. Huang (red.) *Ubiquitous Learning Environments and Technologies*, Berlin.
- Mayer-Schönberger, V. i Cukier, K. (2014). *Big Data. Rewolucja, która zmieni nasze myślenie, pracę i życie*. Warszawa.
- Marcus, J. (2004). *Amazonia: Five Years at the Epicenter of the Dot.Com Juggernaut*. New York.
- Norvig, P. (2010). *The Unreasonable Effectiveness of Data*. Pobrano z lokacji: <https://www.youtube.com/watch?v=yvDCzHbjYWs>
- Schleicher, A. (2013). *Big Data and PISA*. Pobrano z lokalizacji: <http://oecdeducationtoday.blogspot.co.nz/2013/07/big-data-and-pisa.html?m=1>
- Selwyn, N. (2015). Data entry: towards the critical study of digital data and education. *Learning, Media and Technology*, 40/1.
- Xian, H. i Madhavan, K. (2014). Anatomy of Scholarly Collaboration in Engineering Education: a Big-Data Bibliometric Analysis. *Journal of Engineering Education* 2014, 103/3.
- Youyou, W., Kosinski, M. i Stillwell, D. (2015). Computer-based personality judgments are more accurate than those made by humans, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112/4.
- IBM Big Data and Analytics Hub. (2015). Pobrano z lokalizacji: <http://www.ibmbigdatahub.com/infographic/four-vs-big-data>

CZY W EDUKACJI JEST MIEJSCE NA BIG DATA? BILANS SZANS I ZAGROŻEŃ

Słowa kluczowe: Big Data, edukacja, nowe media

Streszczenie: Artykuł dotyczy zyskującego coraz większą popularność zjawiska Big Data, czyli dokonywanej przez komputerowe algorytmy analizy bardzo dużych zasobów informacji w celu otrzymania jeszcze dokładniejszego opisu wycinka rzeczywistości, którego te informacje dotyczą. Autor przedstawia przykłady zastosowania tego narzędzia do opisu różnych aspektów edukacji, zestawiając ze sobą potencjalne korzyści i zagrożenia, jakie Big Data ze sobą niesie.

IS THERE ROOM FOR BIG DATA IN EDUCATION? OPPORTUNITIES AND THREATS

Keywords: Big Data, education, new media

Abstract: The article concerns the increasingly popular phenomenon of Big Data, that is using complicated computer algorithms for the analysis of very large portion of information resources in order to obtain even more detailed description of fragments of reality, to which the information relates. The author gives examples of the use of this tool to describe the various aspects of education, comparing with each other the potential benefits and risks that Big Data brings.

Małgorzata Kaliszewska*

KOMPETENCJA HERMENEUTYCZNA WYCHOWAWCÓW/NAUCZYCIELI ZDROWIA

WSTĘP

Celem artykułu sytuowanego we wspólnym obszarze zainteresowań dydaktyki akademickiej oraz pedeutologii, a także pedagogiki zdrowia i pedagogiki humanistycznej, jest przedstawienie i uzasadnienie propozycji rozszerzenia dotychczas istniejącego katalogu kompetencji nauczycieli i wychowawców, zwanych niekiedy wychowawcami zdrowia, czyli osób podejmujących edukację zdrowotną uczniów^{**}, o nową kompetencję o humanistycznym charakterze, nazywaną w niemieckiej literaturze przedmiotu kompetencją hermeneutyczną. Chodzi o spojrzenie na przygotowanie profesjonalne pedagogów i nauczycieli zdrowia z perspektywy pedagogiki humanistycznej, gdyż niektóre aspekty (składniki, komponenty) kompetencji hermeneutycznej mają charakter interdyscyplinarny, jak np. dwoistość, refleksja czy też empatia, wskazywana dotąd jako kompetencja psychologiczna bądź społeczna, a najogólniej – pozapoznawcza. Refleksja na ten temat jest konieczna w sytuacji nowych zagrożeń dla zdrowia, pogarszającego się stanu zdrowia populacji uczniowskiej i przybywania liczby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a równocześnie nadal małej skuteczności szkolnych zabiegów edukacyjnych w tym obszarze, co stanowi poważne wyzwanie dla wszystkich nauczycieli i pedagogów.

W niemieckiej literaturze przedmiotu „kompetencja hermeneutyczna jest to rozumienie sensu subiektywnego i obiektywnego bądź interpretacja znaczeń (kontekstualność, subiektywność)” (Karteikarte.com, 2015). Wyróżnia się w niej szereg komponentów (Schwarz, 2009, s. 116), co powoduje, że dla wygody indywidualnych ich opisów, stosowałam dotąd liczbę mnogą, uznając każdy z aspektów za

* Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.

** Maciej Demel (1972; 1980) początkowo nazywał tak profesjonalistów, następnie rozszerzył ten termin na wszystkie osoby, które interesują się tym zagadnieniem i podejmują się prowadzić w szkole edukację zdrowotną. Termin *nauczyciel zdrowia* nie ma ujęć słownikowych, w literaturze przedmiotu częściej występują terminy *animatorek zdrowia*, *kreatorsk zdrowia* i *edukatorek zdrowia* (np. Borzucka-Sitkiewicz, 2006; Fedyn 2009), które są próbami doprecyzowania znaczenia. W artykule przyjęto określenie *nauczyciel zdrowia* jako bardziej ogólne i przez to uniwersalne. Najpełniej na temat kompetencji *edukatorek zdrowia* wypowiadają się Woynarowska i Woynarowska-Sołdan (2017) w publikacji, która zaistniała już po napisaniu tego tekstu.

osobną kompetencję hermeneutyczną, tym bardziej, że wzmianki w polskiej literaturze przedmiotu mają właśnie taką formę. Obecnie użyłam liczby pojedynczej. Ponieważ jakość kształcenia akademickiego, w tym proponowane w ramach KRK (obecnie PRK) kompetencje społeczne, są od pewnego czasu przedmiotem refleksji osób, dla których nie są one wystarczające, warto poznać krytyczne opinie, na przykład głos Marii Czerepaniak-Walczak (2013), jako argument za koniecznością szerszego dyskursu na ten temat.

SPECYFIKA KOMPETENCJI HERMENEUTYCZNEJ – CHARAKTERYSTYKA

Kompetencja hermeneutyczna zawiera w sobie szereg komponentów, które nie są od siebie wyizolowane, a raczej powiązane w ludzkim działaniu. Również ta kompetencja funkcjonuje w życiu i działalności profesjonalnej człowieka wraz z innymi jego kompetencjami (Schwarz, 2009, s. 109). Składniki, o których mowa, to m.in. empatia, wczuwanie się w sytuację, rozumienie jej, dostrzeganie i respektowanie potrzeby bliskości i dystansu, komunikowanie się werbalne i niewerbalne, działanie w konkretnej sytuacji, wzbudzanie zaufania, rozwiązywanie konkretnych przypadków, interpretowanie tekstów i sytuacji wychowawczych.

Poza tym zdolność do refleksji, umiejętność zastosowania wiedzy, autorefleksja, oscylowanie między wiedzą a niewiedzą, dostrzeganie dwoistości zdarzeń, działanie w warunkach niepewności (Schwarz, 2009, s. 116; Kaliszewska, 2015, 2016.). Wszystkie te komponenty ważne są wszędzie tam, gdzie działanie ma humanistyczny wymiar, odnosi się bowiem do drugiego człowieka, odkrywa jego wewnętrzne zasoby, potrzeby, zmierza do interakcji. Wszystkie też sprawiają trudność, gdy chce się je dostrzec, opisać i ocenić ich poziom/jakość.

Aby zaspokoić ciekawość poznawczą, można poszukać ich obecności w dostępnej literaturze przedmiotu z obszaru pedagogiki zdrowia, by sprawdzić, na ile perspektywa humanistyczna uwzględniana była i jest, świadomie bądź przypadkowo, w kształceniu przyszłych nauczycieli zdrowia. Należy jednak pamiętać, że w polskim piśmiennictwie te aspekty zwykle funkcjonują pod innymi nazwami (np. sprawności, umiejętności, dyspozycji).

„BEZ HISTORII TEORIA JEST ŚLEPA”, CZYLI KOMPETENCJE NAUCZYCIELI ZDROWIA

Zmarły w styczniu 2017 roku twórca polskiej pedagogiki zdrowia profesor Maciej Demel, którego sformułowanie *nauczyciel zdrowia* posłużyło za tytuł niniejszego opracowania, podkreślał zawsze znaczenie refleksji historycznej w odniesieniu do problemów współczesności.

Jak wskazują źródła historyczne, już od roku 1919 istniały w USA szkoły kształcące kadrę pracowników dla potrzeb ochrony zdrowia, profilaktyki i wychowania zdrowotnego, nawet wydawano tam, za przykładem Anglii, dyplomy lekarskie ze specjalizacją Public Health, a już od roku 1922 w Amerykańskim Stowarzyszeniu Higieny Publicznej istnieje sekcja zawodowa wychowawców zdrowia (Health Educators). Według badań w roku 1963 w USA i Kanadzie było ponad 1200 zrzeszonych pracowników tej specjalności. Okazuje się więc, że już w czasach *pierwszych rewolucji zdrowotnych* rozumiano, iż kadra zajmująca się tą kwestią wymaga szczególnego przygotowania (Demel, 1968, s. 47; 1972; 1980).

Obecnie podejmowane są w wielu krajach działania w kierunku profesjonalizacji edukacji zdrowotnej i określenia kompetencji niezbędnych dla praktyki promocji zdrowia (Woynarowska, 2017, s. 146-153). W Polsce powstał zawód „promotor zdrowia” (2013) „specjalista promocji zdrowia i edukacji zdrowotnej” (2014), ale ich kompetencje wymagają precyzyjniejszego zdefiniowania (s. 152).

W polskiej literaturze przedmiotu przytacza się trafne wypowiedzi (z roku 1787!) zasłużonego dla sprawy ks. Grzegorza Piramowicza na temat obowiązków nauczycielskich w zakresie dbałości o zdrowie uczniów. Oto ilustracja:

Cel jego [nauczyciela] jest bardzo szlachetny, przykładać się do szczęśliwości ludu przez dobre wychowanie co do zdrowia, co do wiary i cnoty, co do nauki potrzebnej ku dobremu odbywaniu powinności i spraw życia każdego przyzwoitych. (Piramowicz, 1959; za: Demel, 1968, s. 105)

Nauczyciel: „niech czyta dobre książki i pisma, które pokazują, jak ma zachować i wzmacniać zdrowie dzieci (...). Niech myśli, uważa, wszystkie postrzeżenia i doświadczenia zbiera, co im szkodzić może, a co pomagać” (Piramowicz, s. 40-41).

Piramowicz odnosi się też do współpracy nauczycieli z rodzicami: „Należy (...) do nauczyciela samych rodziców nauczać, jak sobie w pielęgnowaniu dzieci swoich postępować mają, żeby im dali zdrowie i siły, gdyż w tej rzeczy wiele bywa błędów, a te ciągną za sobą skutki bardzo smutne” (Piramowicz, 1959, s. 40-41). Również działalność i dzieło Jędrzeja Śniadeckiego (1990) z roku 1895 wniosły pionierskie próby łączenia medycyny i wychowania.

W Polsce na początku wieku ogromne zasługi dla doskonalenia nauczycieli i pracowników służby zdrowia w zakresie oświaty sanitarnej miała Państwowa Szkoła Higieny w Warszawie, a Sejm Nauczycielski w roku 1919 postulował między innymi rozwój wychowania fizycznego i higieny szkolnej (Demel, 1968, s. 47). Zasługi wniosła też Helena Radlińska.

Demel odnosi się do kompetencji współczesnych sobie nauczycieli zdrowia, wskazując te obszary, które komisja przy Polskiej Akademii Nauk wymieniła w latach 60. XX w., zajmując się planem *higienizacji* przyszłych nauczycieli, a więc: płaszczyzna wychowawcza, dydaktyczna i metodyczna (Demel, 1963; 1968, s. 109-110). Wyszczególnione w ramach tych obszarów aspekty tylko w jednym punkcie – płaszczyzny wychowania – mogą mieć coś wspólnego z kompetencją hermeneutyczną.

Mianowicie „wrażliwość higieniczna, umiejętność patrzenia na dziecko jako na rozwijający się żywy organizm o dużej skali zróżnicowania” (Demel, 1968, s. 109), choć język wywodu wskazuje na wyłącznie biomedyczne odniesienia. Nie pada tu wprawdzie termin rozumienie, charakterystyczny dla hermeneutyki, ale wrażliwość – jako cecha – ma wiele wspólnego z rozumieniem indywidualnej sytuacji ucznia. Nie zmienia to faktu, że dwudziestowieczne podejście do wychowania zdrowotnego opierało się głównie na paradygmacie nauk przyrodniczych, tworząc biomedyczny model zdrowia (Woynarowska, 2007, s. 26) wykorzystujący dualizm kartezjański – obecny nadal w edukacji, choć podważany coraz częściej (Błajet, 2006) i zastępowany ujęciem holistycznym (Kulmatycki, 2003, s. 26-27) lub modelem społeczno-ekologicznym (Woynarowska, 2007, s. 28).

Po roku 1989 istniało w Polsce kilka koncepcji na temat tego, jak wprowadzać edukację zdrowotną do szkół. Dyskutowano, czy mają to być osobne lekcje, fragmenty lekcji, ścieżka międzyprzedmiotowa, lekcje w ramach wychowania fizycznego, czy też projekty w rodzaju sieci szkół promujących zdrowie, która powstawała w Polsce po roku 1991.

W konsekwencji reformy 1999 roku stała się tą formą na dziesięć kolejnych lat tzw. ścieżka prozdrowotna, funkcjonująca równoległe do sieci szkół promujących zdrowie oraz lekcji wychowania fizycznego (Woynarowska i Sokołowska, 2001; Woynarowska, 2007). Liczne formy doskonalenia zawodowego pozwalały nauczycielom uzyskiwać potrzebną wiedzę i umiejętności, gromadzić certyfikaty i świadectwa, tworzyć pierwsze autorskie publikacje propagujące metodykę ścieżek międzyprzedmiotowych. W roku 2009 zweryfikowano pomysł, uznano ścieżki za porażkę i cały trud nauczycieli wrzuconych wcześniej na głęboką wodę poszedł na marne.

W latach 90. XX w. miały miejsce liczne badania opinii nauczycieli na temat własnego przygotowania do prowadzenia edukacji zdrowotnej, badano też opinie uczniów na ten temat (Wrona-Wolny, Makowska i Jawień, 2002). Wynikało z niektórych z nich, iż nauczyciele wychowania fizycznego postrzegają swoją sytuację jednoznacznie bardzo negatywnie wobec przewagi czynników utrudniających edukację zdrowotną (Żukowska i Ławniczak, 2002, s. 78-79), studenci są przekonani o marginalnym udziale nauczycieli i wychowawców w procesie wychowania zdrowotnego (Gaweł, 2003, s. 131), a opinie uczniów na temat lekcji WF i nauczycieli są niejednoznaczne i rozproszone (Dąbrowska, 2002, s. 119-120). Natomiast wyniki badań z lat 2002-2004 w różnych grupach polskich nauczycieli wskazują, że około 55-60% nauczycieli ocenia własne przygotowanie do realizacji zadań z edukacji zdrowotnej jako dobre lub bardzo dobre (Fedyn, 2005; Lewicki, 2005; za: Woynarowska, 2007, s. 162). Woynarowska zastanawia się więc, czy tak wysoka samoocena jest obiektywna? (2007). Odbywały się też konferencje naukowe, na których dyskutowano nad zasobami kompetencji nauczycielskich i przygotowywano projekty ich katalogu (Woynarowska i Sokołowska, 2001, s. 17).

Jedynie w opisie koncepcji szkół promujących zdrowie pojawia się wątek (pierwiastek) humanistyczny, nieco utopijny, pięknie przedstawiony przez Michała Józefa Kaweckiego w kontekście dialogu:

Szkołę promującą zdrowie charakteryzuje prymat wymiaru ludzkiego nad wymiarem rzeczowym, prymat wartości humanistycznych nad wartościami utylitarnymi. Charakteryzują ją pierwiastki napięcia twórczego i twórczej niepewności, lecz jednocześnie i ogromna przestrzeń nadziei. (...) Rodzi także pokorę i wprowadza także wątek konstruktywnej, twórczej niewiedzy. (Woynarowska i Sokołowska, 2000, s. 34)

Okazuje się, że to wszystko mało, gdyż ostatnie dziesięciolecie pokazały, że w praktyce doskonalenie nawet tych obowiązkowych kompetencji społecznych stanowi *pobożne życzenie*, skoro nie ma dotąd skutecznych narzędzi ich nabywania i doskonalenia w trakcie edukacji akademickiej, a także doskonalenia u już czynnych nauczycieli. Wynika to stąd, że przez wieki tworzona symbioza między medycyną a pedagogiką nadal pozostaje niepełna i problematyczna, nie uwzględnia się też w pełni aspektów humanistycznych edukacji zdrowotnej (istnieją śladowo, mocno rozproszone), biorąc za podstawy teoretyczne najczęściej wspomniany paradygmat biomedyczny.

Wobec bogactwa publikacji pedagogicznych dotyczących kompetencji nauczycieli i wychowawców skupić należy się na tych, które dotyczą *wychowawców zdrowia* i wskazywane są w wybranej literaturze specjalistycznej, głównie z obszaru kultury fizycznej z ostatnich dwudziestu lat, choć do dzisiaj nie zostały doprecyzowane i sformalizowane jako część wykształcenia profesjonalnego. Lektura opracowań pokazuje skalę formułowanych w nich oczekiwań, czasem wręcz nierealnych, wobec przygotowania zawodowego oraz osobowego nauczyciela. Bożena Zawadzka zwraca nawet uwagę, że pedeutologia nie podejmuje dotąd osobno tematu kształcenia nauczycieli zdrowia, choć zna i opracowuje własne wartościowe z punktu widzenia skuteczności edukacji projekty, do których zalicza np. zintegrowaną koncepcję edukacji nauczycielskiej Czesława Banacha (Zawadzka, 2001, s. 183).

Jeszcze w roku dwutysięcznym zaproponowano zestaw kompetencji ułożonych przez przedstawicieli szkół wyższych, a zebrano je w kategoriach wiedzy, umiejętności i postaw. Przeważają wśród nich aspekty zadaniowe i profesjonalne, wśród postaw wymienia się przekonania o wartości zdrowia i gotowość do doskonalenia zdrowia własnego oraz rozwoju, tworzenia wzorców zachowań, tworzenia zdrowego środowiska oraz otwartość na potrzeby innych i empatię, które zaliczamy już do komponentów kompetencji hermeneutycznej (Woynarowska, 2000, s. 4-8, za: Woynarowska i Sokołowska, 2001, s. 17).

Wątek ten rozszerza B. Woynarowska w podręczniku pod własną redakcją, wzbogaca też tabelę o *autentyczność i umiejętności życiowe* (wiele z nich ma cechy humanistyczne), wskazuje też na psychologiczne konotacje jej zawartości. Osobno, już poza tabelą, wskazuje Woynarowska na cechy *nauczycieli zdrowia*: „szczególną uwagę należy zwrócić na: własny sposób wyrażania emocji, niewerbalnego komunikowania się, umiejętności aktywnego słuchania, przekazywania i przyjmowania informacji zwrotnych” (2007, s. 163). Wymienione umiejętności stanowią składową kompetencji hermeneutycznej, wymagają bowiem rozumienia potrzeb drugiego człowieka, empatii oraz wrażliwości na dwoistość sytuacji i stanów.

W innym podręczniku autorki wymieniają trzy zestawy kompetencji nauczyciela nazwanego *edukatorem zdrowia*: kompetencje specjalistyczne, dydaktyczne i psychologiczne (Borzucka-Sitkiewicz, 2009, s. 118-126). Wśród kompetencji dydaktycznych wymienia się zaś „trzy warunki, których spełnienie ma zasadnicze znaczenie dla skuteczności nauczania” (s. 120). Są to: znajomość uczniów, organizowanie pracy w klasie oraz „udzielanie uczniom pomocy w odnalezieniu sensu i nadaniu osobistego znaczenia wykonywanym zadaniom i ćwiczeniom” – co stanowi przejaw zadatków hermeneutycznej kompetencji u nauczyciela. Również Barbara Wolny (2012, s. 162) odnosi się pokrótce do kompetencji nauczycieli zdrowia, powtarzając w zasadzie treści z cytowanej tu literatury przedmiotu.

Natomiast w opracowaniu Andrzeja Krawańskiego (2006) nie ma osobnego rozdziału, a nawet akapitu poświęconego nauczycielowi zdrowia, natomiast autor ten przywołuje publikacje innego badacza, Andrzeja Pawluckiego (1996, 1997), prezentującego założenia tzw. pedagogiki wartości ciała. Krawański stwierdza:

Ta humanistyczna wykładnia roli ciała, oparta na personalistycznej koncepcji człowieka, jest postępowaniem intelektualnym w refleksji nad ciałem w znaczącym stopniu równoważącym dominującą dotąd biologiczno-medyczną perspektywę postrzegania ciała na gruncie wychowania fizycznego. (Krawański, 2006, s. 16)

Osobnym zagadnieniem, które w tym wywodzie pominiemy, jest przypisywanie nauczycielowi zdrowia roli lidera (Zalewska-Meler, 2009).

Z wymienionych tu, kilku na razie, przykładów widać, iż brak w polskim piśmiennictwie specjalistycznym z obszaru edukacji zdrowotnej jednolitej perspektywy w odniesieniu do przygotowania nauczyciela, co skutkuje trudnościami w ustaleniu pełnego zestawu potrzebnych kompetencji. Elementy humanistyczne są bowiem dostrzegane, ale u większości autorów stanowią tylko wykładnię teoretyczną bądź są rozproszone, niekompletne, przypadkowe, zatem wyraźnie *wystają* poza obecny katalog kompetencji i nie dają się nigdzie *wpasować* bezdyskusyjnie.

DOSKONALENIE I OCENIANIE KOMPETENCJI HERMENEUTYCZNEJ W WARUNKACH AKADEMICKICH

Nie było dotąd wielu możliwości doskonalenia kompetencji przyszłych nauczycieli zdrowia, choć kompetencje społeczne są wpisane do programów przedmiotów akademickich. Ze względu choćby na niewielką liczbę godzin przedmiotów z tego obszaru prowadzenie dodatkowych treści i kompetencji wydaje się nierealne. Jednak praktyka pokazuje, że każdy człowiek te kompetencje posiada i tworzenie sytuacji, które uświadamiają studentom ten fakt i wyostrzają wrażliwość na ich dostrzeganie i samodoskonalenie, na przykład praca wolontaryjna, naukowa, artystyczna, indywidualne prace domowe i projektu, mogą przynieść dobre rezultaty.

Kompetencje hermeneutyczne można włączyć do zestawu kompetencji pozapoznawczych oraz skorzystać z propozycji Anny Krajewskiej (2004, s. 333) odnośnie ich oceniania. W literaturze przedmiotu wyrażane jest stanowisko, by do oceny osiągnięć poznawczych i pozapoznawczych stosować ocenę holistyczną, choć dowody osiągnięć są zróżnicowane i wymagają sformułowania norm i kryteriów (s. 343–46). Ocenianie kompetencji studentów może być procesem trudnym i skomplikowanym, gdyż nie są bezpośrednio obserwowalne, a są efektem wnioskania z osiągnięć (s. 349). Wymagają gromadzenia dowodów osiągnięć, na przykład portfolio, wypowiedzi pisemnych, notatek z obserwacji, co jest żmudne i czasochłonne, zwłaszcza przy dużej liczbie grupy.

Nie da się jeszcze, bez badań tego zagadnienia, określić w miarę precyzyjnie tych uwarunkowań, które sprzyjają i które utrudniają nabywanie i doskonalenie kompetencji hermeneutycznej. Podstawą byłyby jednak jej opisy teoretyczne pozwalające zainteresowanym je rozpoznać u siebie, docenić, wzbogacać.

Znajomość praktyki dydaktyki akademickiej wskazuje, iż utrudnień jest znacznie więcej niż możliwości położenia nacisku na te kompetencje. Po pierwsze, niski poziom czytelnictwa studentów, po drugie zaś w szkolnictwie akademickim dominuje paradygmat behawiorystyczny, który eliminuje lub nie docenia kompetencji niebędących bezpośrednio związanych z rynkiem pracy i niedających się zweryfikować empirycznie.

Jak zauważa Anna Sajdak:

Proces akademickiego kształcenia legitymizowany przez paradygmat humanistyczny ukierunkowany jest przede wszystkim na wspieranie w studentach procesu rozumienia siebie, niezależności, szacunku dla siebie oraz poczucia odpowiedzialności. Warto podkreślić, że punkt ciężkości oddziaływania pedagogicznego, w tym i dydaktycznego, przeniesiony został ze świata zewnętrznego, społecznego (opisanego przez stanowione cele, standardy, określone treści kształcenia itd.) do świata wewnętrznego, indywidualnego każdej jednostki. Teoretyczne uzasadnienia koncentrują się wokół jakości relacji międzyludzkich, które winny być niedyrektywne, partnerskie, pozytywne i wspomagające rozwój samej jednostki. (Sajdak, 2013, s. 376)

Czy zatem paradygmat ten ma szansę zaistnieć w polskich uniwersytetach? Autorka wyraża nadzieję, że tak, dodając: „(...) działania w paradygmacie humanistycznym nie obiecują osiągnięcia pewnego efektu, ale dają nadzieję na rozwój nauczycieli, na budowanie przez nich kompetencji praktyczno-moralnych (interpretacyjnych, moralnych i komunikacyjnych – Kwaśnica)” (Sajdak, 2013, s. 386). Dodajmy, iż również – kompetencji hermeneutycznej.

PODSUMOWANIE

Bardzo wyraźnie dostrzega się stan *falowania* w społecznym zainteresowaniu szkolną edukacją zdrowotną i kompetencjami nauczycieli do jej podejmowania. Podręcz-

niki powielają stwierdzenia i opracowania dotyczące treści edukacyjnych i metodyki oraz bardzo rzadko ukazują dwoisty charakter i problematyczność niektórych zjawisk w obrębie zdrowia, nie próbują stawiać pytań i pokazywać wątpliwości, które dotyczą też roli nauczyciela *wychowawcy zdrowia*, choćby wówczas, gdy ma w klasie uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych, na przykład z cukrzycą, i staje wobec dylematu, czy może wyrazić zgodę na objęcie takich dzieci dodatkową opieką, co nie jest zgodne z prawem i co równocześnie wzbudza zazdrość u innych dzieci. Badania nowej kompetencji oraz starania o jej włączenie do katalogu profesjonalnych kompetencji pedagogicznych wydają się więc zasadne w świetle powyższych wywodów.

LITERATURA

- Błajet, P. (2006). *Ciało jako kategoria pedagogiczna: w poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*. Toruń.
- Borzucka-Sitkiewicz, K. (2009). Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna. W E. Syrek i K. Borzucka-Sitkiewicz (red.), *Edukacja zdrowotna*. Warszawa.
- Borzucka-Sitkiewicz, K., (2006). *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna*. Kraków.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2013). Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanych ramach KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej. W M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?*. Kraków.
- Dąbrowska, A. (2002). Nauczyciel wychowania fizycznego jako kreator zdrowia w opinii uczniów. W W. Wróna-Wolny, B. Makowska i B. Jawień (red.), *Nauczyciel w edukacji zdrowotnej. Tom II*. Kraków.
- Demel, M. (1968). *O wychowaniu zdrowotnym*. Warszawa.
- Demel, M. (1963) Problemy wychowania higienicznego nauczycieli (Z prac PAN), *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4.
- Demel, M. (1972). *Nauczyciel zdrowia. Życie i dzieło doktora Stanisława Kopczyńskiego*. Warszawa.
- Demel, M. (1980). *Pedagogika zdrowia*. Warszawa.
- Fedyn, B. (2005). Samoocena kompetencji metodycznych nauczycieli do realizacji edukacji zdrowotnej. W B. Woynarowska (red.), *Kształcenie nauczycieli i pedagogów w zakresie edukacji zdrowotnej*. Warszawa.
- Fedyn, B. (2009). *Skuteczność szkolnej edukacji zdrowotnej*, Racibórz.
- Gaweł, A. (2003). *Pedagodzy wobec wartości zdrowia*. Kraków.
- Kaliszewska, M. (2015). Kompetencje hermeneutyczne jako komponenty profesjonalnych kompetencji pedagogów i nauczycieli. W K. Denek, A. Kamińska i P. Oleśniewicz (red.), *Aksjologiczno-kulturowy fundament edukacji jutra*. Sosnowiec.

- Kaliszewska, M. (2016). Empatia jako kompetencja hermeneutyczna pedagogów i nauczycieli. Wprowadzenie do badań. W A. Karpińska, W. Wróblewska i K. Kowalczuk (red.), *w kierunku edukacji akademickiej nakierowanej na studenta*. Toruń.
- Karteikarte.com. (2015). *Was versteht Koller unter hermeneutischer kompetenz?*. Pobrano z lokalizacji: <http://www.karteikarte.com/card/1039452/was-versteht-koller-unter-hermeneutischer-kompetenz>
- Krajewska, A. (2004). *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*. Białystok.
- Krawański, A. (2006). *Interaktywne uczenie się i nauczanie w wychowaniu fizycznym i fizjoterapii*. Poznań.
- Kulmatycki, L. (2003). *Promocja zdrowia w kulturze fizycznej*. Wrocław.
- Lewicki, Cz. (2005). Kształcenie nauczycieli i realizacja edukacji zdrowotnej w przedszkolach i szkołach podstawowych. W B. Woynarowska (red.), *Kształcenie nauczycieli i pedagogów w zakresie edukacji zdrowotnej*. Warszawa.
- Pawłucki, A. (1996). *Pedagogika wartości ciała*. Gdańsk.
- Pawłucki, A. (1997). *Nauczyciel wobec wartości zdrowia – studium krytyczne*. Gdańsk.
- Piramowicz, G. (1959). *Powinności nauczyciela (oraz wybór mów i listów)*. Wrocław – Kraków.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków.
- Schwarz, R. (2009). *Supervision in der Pflege. Auswirkungen auf das professionelle Handeln Pflegenden*. Wiesbaden.
- Śniadecki, J. (1990). *O fizycznym wychowaniu dzieci*. Kraków.
- Wolny, B. (2012). *Szkolna edukacja zdrowotna ukierunkowana na doskonalenie jakości życia uczniów*. Lublin.
- Woynarowska, B. i Sokołowska, M. (2001). *Ścieżka edukacyjna – edukacja prozdrowotna*. Warszawa.
- Woynarowska, B. i Sokołowska M. (red.) (2000). *Szkoła promująca zdrowie: doświadczenia dziesięciu lat*. Warszawa.
- Woynarowska, B. (2007). *Edukacja zdrowotna, podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Woynarowska, B. (red.) (2000). Propozycja programu nauczania przedmiotu „edukacja zdrowotna” w kształceniu przeddyplomowym nauczycieli i pedagogów, *Lider 2000*, 12.
- Woynarowska, B. i Woynarowska-Soldan, M. (2017). Rola i kompetencje osób prowadzących edukację zdrowotną. W B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodyka. Praktyka*. Warszawa.
- Wrona-Wolny, W., Makowska, B. i Jawień, B. (red.) (2002). *Nauczyciel w edukacji zdrowotnej. Tom II*. Kraków.

- Zalewska-Meler, A. (2009). *(Nie)obecne kategorie w obszarze zdrowia człowieka*. Kraków.
- Zawadzka, B. (2001). Nauczyciel zdrowia w nowej koncepcji reformy szkolnej. W B. Woynarowska i M. Kapica (red.), *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*. Warszawa.
- Żukowska, Z. i Ławniczak, P. (2002). Nauczyciel wychowania fizycznego wobec edukacji zdrowotnej. W W. Wrona-Wolny, B. Makowska i B. Jawień (red.), *Nauczyciel w edukacji zdrowotnej. Tom II*. Kraków.

KOMPETENCJA HERMENEUTYCZNA WYCHOWAWCÓW/ NAUCZYCIELI ZDROWIA

Słowa kluczowe: nauczyciel zdrowia, kompetencja hermeneutyczna, edukacja zdrowotna

Streszczenie: Nauczyciel zdrowia wyposażony jest w szereg kompetencji pomagających mu w profesjonalnym podejściu do stojących przed nim zadań. Zestaw umiejętności i kompetencji był wielokrotnie przedmiotem dyskusji w trakcie konferencji na temat kształcenia studentów. Obecnie wydaje się zasadne wyposażanie przyszłych nauczycieli zdrowia dodatkowo jeszcze w kompetencje hermeneutyczne pozwalające na trafną interpretację sytuacji wychowawczej, lepsze wczuwanie się w potrzeby uczniów i wychowanków oraz rozumienie własnych potrzeb doskonalenia profesjonalnego.

HERMENEUTIC COMPETENCE OF HEALTH TEACHERS/ EDUCATORS

Keywords: health teacher, hermeneutic competence, health education

Abstract: a health teacher is equipped with a set of competences, assisting them in their professional approach towards the tasks that lie ahead. The set of skills and competences has been the subject of discussions during the conferences on the topic of educating students on many occasions. At present, the basic equipping of future health teachers is additionally enriched with hermeneutic competence, allowing for the accurate interpretation of the educational situation, better identification of the students' and pupils' needs, as well as understanding of one's own needs of professional enhancement.

Ewelina J. Konieczna*

POBUDZANIE PRZEZ CZYTANIE, CZYLI BIBLIOTERAPIA W PRACY NAUCZYCIELA, WYCHOWAWCY, TERAPEUTY

WPROWADZENIE

Nowe technologie obecne w naszym codziennym życiu odmieniły sposób postrzegania i interpretowania otaczającej rzeczywistości. Zmiana jest szczególnie widoczna w konfrontacji pokoleń w kontekście procesu edukacyjnego. Gdy spojrzymy na współczesnego ucznia, z łatwością przyznamy, że w niewielkim stopniu przypomina on tego, którym był jego nauczyciel, a powstałe przez to różnice w naturalny sposób generują problemy występujące w różnych obszarach życia społecznego. „Cyfrowi tubylcy” – jak określił M. Persky współczesną młodzież – nie tylko posługują się językiem odmiennym od języka ich nauczycieli i rodziców, którzy są „cyfrowymi emigrantami”, ale różnice pomiędzy nimi dotyczą także sposobu zdobywania i przetwarzania informacji, źródła socjalizacji, obszarów aktywności i – przede wszystkim – struktury mózgu. Szczególnie te ostatnie wnioski powinny skłaniać do refleksji nad potrzebą zmian w procesie kształcenia najmłodszego pokolenia (za: Żylińska, 2013, s. 166).

Interdyscyplinarność neurodydaktyki – dziedziny nauki opartej na badaniach struktur mózgowych – ukazuje, jak wiele czynników może oddziaływać na przebieg procesu uczenia się. Twierdzenie to nie jest wprawdzie żadnym novum, ale w obliczu wyników badań dotyczących funkcjonowania ludzkiego umysłu powinno spowodować do wypracowania innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych. Według M. Żylińskiej (2013) dla prawidłowego rozwoju mózgu niezbędne jest stwarzanie takich sytuacji edukacyjnych, które zachęcą dziecko do naśladownictwa i umożliwią wielowzorcowe działania. Z neurobiologicznego punktu widzenia takie możliwości daje zabawa, która dla dziecka jest tylko spontaniczną reakcją na zastaną sytuację, a dla mózgu intensywnym procesem uczenia. Ważną rolę w nim odgrywają neurony lustrzane, które dynamizują się w sytuacji podejmowania aktywności lub jej obserwacji u innych. Wykorzystywanie struktur lustrzanych w uczeniu się ułatwia ten proces i sprawia, że przebiega on w sposób automatyczny i spontaniczny.

* Uniwersytet Opolski.

Obecne metody nauczania nie zawsze sprzyjają pełnemu rozwojowi jednostki. Nadmiar wiedzy, sposób w jaki jest ona prezentowana oraz rola, jaką uczeń ma pełnić w procesie kształcenia, odbiegają od jej realiów. Atrakcyjność nowoczesnych nośników informacji sprowadza te tradycyjne – takie jak książka – do roli nie lubianych i trudnych w odbiorze. Młodzi ludzie niechętnie sięgają po zadaną lekturę, wybierając raczej jej filmowy odpowiednik lub streszczenie. Nauczyciele, czując się bezradni, szukają rozwiązań, którymi nie zawsze są w stanie obronić wartość książki, a nowatorskie pomysły udoskonalania obecnego systemu edukacji nierzadko ograniczają się do wyparcia tradycyjnych pomocy dydaktycznych nowinkami technologicznymi. Wobec tego warto zastanowić się, po co komu dzisiaj książka? w środowisku dorastającej młodzieży coraz częściej zastępowana jest przez inne, znacznie atrakcyjniejsze dla niej źródła wiedzy o świecie. Jednak z pedagogicznego punktu widzenia książka nadal stanowi cenne narzędzie pracy z dziećmi, młodzieżą, a także osobami dorosłymi.

BIBLIOTERAPIA JAKO METODA ROZWIJAJĄCA WIEDZĘ O ŚWIECIE SPOŁECZNYM CZYTELNIKA

Bajki, baśnie i podania ludowe są obecne w naszej kulturze od wieków. Ich treść stanowią niezwykle zdarzenia i związane z nimi wewnętrzne przeżycia bohaterów. Nierzadko też zawierają prawdę o niedoskonałej naturze człowieka i krytykę ludzkich wad. Opisują wzorce właściwego zachowania oraz konsekwencje nieprzestrzegania ogólnie przyjętych norm i zasad społecznych. Dobro jest szlachetne, a człowiek, który je czyni, może liczyć na uznanie i szacunek. Natomiast zło, chociaż niekiedy początkowo zwycięża, to jednak zawsze przegrywa z dobrem. Zły człowiek ponosi karę za swoje czyny, a dobry otrzymuje nagrodę za wytrwałość i wierność swoim ideałom. Morał baśni niejednokrotnie jest poradą, jak uporać się z trapiącym problemem, jak rozwiązać trudną sytuację albo co zrobić (lub czego nie robić), aby osiągnąć wymarzony cel.

Z kolei w literaturze młodzieżowej świat rządzi się bardziej złożonymi zasadami. Nie występuje już w niej tak wyraźny podział na dobrych i złych bohaterów. I chociaż jest ona najczęściej odzwierciedleniem realnego świata, to jej rola nie ogranicza się tylko do funkcji informacyjnej. Autorzy za pomocą opisaney historii starają się pokazać świat wartości akceptowanych społecznie. Wprawdzie główny bohater nie jest pozbawiony wad, ale cechuje go skłonność do refleksji nad swoim postępowaniem, może podejmować próby jego zmiany oraz przeżywać związane z tym dylematy etyczno-moralne. Nierzadko ci źli bohaterowie przechodzą metamorfozę swojego zachowania, stając się pozytywnym prototypem, wzorem przemiany zachęcającym do podobnych zachowań. Należy jednak pamiętać, że nie każda książka opisująca przeżycia młodych ludzi jest do nich adresowana. Nie każda literatura dedykowana tej grupie odbiorców jest dla niej odpowiednia. O wpływie książki na jej czytelnika może decydować wiele czynników takich jak własne doświadczenia, poziom świadomości

mości i konsekwencji zdarzeń, dojrzałość emocjonalna, potrzeby, wyznawana religia, a nawet miejsce zamieszkania i kultura, w jakiej młody człowiek wzrasta.

Podobnie wygląda to w przypadku literatury dla osób dorosłych. Z wiekiem czytelnik coraz częściej odwołuje się do własnych doświadczeń, a sposób interpretacji czytanej książki nierzadko odbiega od intencji jej autora. Ten subiektywizm jest jednocześnie potencjałem, jaki daje książka w pracy dydaktycznej, pedagogicznej czy terapeutycznej z osobami dorosłymi. Może stać się cennym źródłem diagnozowania potrzeb, pozwala poznać system wartości tych osób, źródło motywacji i powodów podjętych decyzji życiowych. Treść książki, niezależnie od jej gatunku, analizowana w odniesieniu do bieżących bądź minionych wydarzeń z życia, daje szansę osobie dorosłej na poznanie samego siebie. Nierzadko stanowi inspirację do zmiany i zachętę do przemyślenia dotychczasowego sposobu postępowania.

Biblioterapia to specyficzny rodzaj superwizji, której treść stanowią przeżycia czytelnika odzwierciedlone w losach bohaterów książki. Rolę pośredniego superwizora odgrywa jej autor, wywołując w czytelniku stany niepokoju, zmuszając go do refleksji bądź też zadowolenia, utrwalając tym samym drogę dotychczasowego życia. Książka w życiu dorosłego może pełnić wiele funkcji – od informacyjnej po leczniczą. To, jaką w rzeczywistości odegra rolę, zależne będzie w dużej mierze od samego czytelnika. Świadomość możliwości decydowania o zakresie tego wpływu sprawia, że książka stanowi nieocenione narzędzie pracy z drugim człowiekiem.

BIBLIOTERAPIA JAKO METODA ODPOWIADAJĄCA NA POTRZEBY ROZWOJOWE DZIECI I MŁODZIEŻY

Jest kilka powodów, dla których książka wykorzystywana jest w praktyce pedagogicznej. Jednym z nich jest możliwość zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa, która jest niezbędnym warunkiem równomiernego wzrostu i rozwoju jednostki. W przypadku dzieci związana jest ona przede wszystkim z potrzebą unikania urazów i potrzebą posiadania granic.

Brak poczucia bezpieczeństwa może powodować w życiu dziecka utrudnienia natury edukacyjnej, osobistej, społecznej. Szczególnie te ostanie mogą być źródłem negatywnych emocji i powodować urazy psychiczne, które zaważą na dalszym jego rozwoju. Taka niekorzystna sytuacja dotyczy często dzieci z różnego rodzaju dysfunkcjami, które z powodu dużej absencji szkolnej nie są w stanie budować satysfakcjonujących kontaktów interpersonalnych. Ale czy książka może być pomocna w ich nawiązywaniu?

Na rynku wydawniczym pojawiło się w ostatnich latach kilka tytułów skierowanych do niepełnosprawnych dzieci oraz ich opiekunów, które traktują o ich problemach (np. *Tuż pod moim nosem. Bajki psychoedukacyjne dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*) (Pełczyńska-Lots i in., 2012). Zazwyczaj nawiązują one do tematów dotyczących stygmatyzacji, pokazują, jakie konsekwencje niesie ze sobą izolowanie

innych, wykluczanie z powodu odmiennych poglądów, zachowania, wyglądu. Niestety takie postawy są obecne nawet wśród nauczycieli i wychowawców. Z przeprowadzonych wywiadów z nauczycielami wynika, że relacje rówieśnicze z osobami niepełnosprawnymi znajdują się wśród tych tematów, które są niechętnie podejmowane w rozmowie podczas pracy wychowawczej z młodzieżą. Próba analizy tego zjawiska wykazała, że nauczyciele nie czują się kompetentni do prowadzenia tego typu rozmów. W ich opinii nie posiadają oni odpowiedniej wiedzy oraz umiejętności do prowadzenia rozmów na temat niepełnosprawności*.

Znajomość granic psychologicznych – jedna z potrzeb bezpieczeństwa – jest ważna w życiu każdego dziecka, niezależnie od stanu jego zdrowia. Poczucie bezpieczeństwa fizycznego i emocjonalnego najczęściej budowane jest przez rodziców, opiekunów dziecka za pomocą repertuaru reguł i zasad obowiązujących w danej społeczności, kulturze, tradycji. Ich znajomość pomaga mu w definiowaniu własnej tożsamości i przyspiesza procesy adaptacyjne. Dziecko na przykład wie i rozumie, że używanie zwrotów grzecznościowych daje mu większą szansę na osiągnięcie zamierzonego celu. Stosując je, unika urazów i rozczarowań w kontaktach interpersonalnych oraz buduje pozytywny stosunek do świata. Znajomość zasad pomaga dziecku w bezpieczny sposób uczestniczyć w życiu społecznym. I to właśnie celowo dobrane książki mogą odegrać niemałą rolę w budowaniu poczucia bezpieczeństwa. Takim przykładem mogą być bajki autorstwa D. Jasnochy pt. *Franio i jego przyjaciele* (2009b) oraz *Drogowy elementarz zajęczka Frania* (2009a).

Na rynku wydawniczym można też znaleźć starsze pozycje, które są przydatne w pracy nad budowaniem poczucia bezpieczeństwa. Jedną z nich są *Bajki na dobry sen* G. Ortner (2008). W książce zamieszczono opowiadania dotyczące konkretnych problemów, np. używania brzydkich słów. Znajdują się tam też bajki mówiące o różnych lękach, np. przed ciemnością, złymi snami itd. Podobną rolę pełnią *Bajki terapeutyczne* M. Molickiej (1999). Autorka za ich pomocą pomaga uporać się z lękiem związanym z utratą kontroli nad własnym ciałem, bólem i uszkodzeniem fizycznym, lękiem przed zabiegami chirurgicznymi (np. amputacją) lub przed śmiercią. Są to teksty, które szczególnie warto polecić w pracy z dziećmi spoza normy zdrowia. Dostępne są też scenariusze biblioterapeutyczne, które skierowane są np. do dzieci przewlekle chorych i ich rodziców, a ich celem jest omówienie problemów związanych z chorobą nowotworową i śmiercią (por. Konieczna, 2010).

Jednak największe znaczenie książki w pracy z dziećmi i młodzieżą można dostrzec w zaspokajaniu potrzeb poznawczych, estetycznych i poszukiwaniu sensu życia. Ta pierwsza realizowana jest poprzez czytanie książek zarówno o świecie fizycznym, jak i społecznym. Młodzież – szczególnie ta posiadająca dysfunkcje ruchu – nie zawsze ma okazję do podróżowania i poznawania świata. Wspólne czytanie i opowiadanie o różnych jego zakątkach pozwala poznać i zrozumieć otaczającą rzeczywistość. W przypadku osób cierpiących na przewlekle choroby, książka, a przede wszystkim

* Wnioski na podstawie indywidualnych wywiadów z nauczycielami studiów podyplomowych.

Internet, stają się dla nich jednym z ważniejszych źródeł wiedzy o ludziach i świecie. Blogi internetowe są współczesną formą pamiętników, w których ich autorzy opisują podróże i związane z nimi przeżycia, umieszczają zdjęcia i filmy, ale również dzielą się swoimi emocjami.

Wspomniana wyżej potrzeba doznań estetycznych może być z kolei zaspokajana poprzez obcowanie z treścią książki napisanej pięknym językiem (beletrystyka). Nie bez znaczenia są również wysokie walory wizualne książki. W przypadku potrzeby samorealizacji przydatne będą książki opowiadające o drodze życia, przypowieści i biografie. Szczególnie te ostatnie mogą wywrzeć duże wrażenie na czytelniku oraz wskazać mu kierunek i sens własnego życia. Przykładem takiej książki jest pozycja *Poza horyzonty* J. Meli (2010).

WYCHOWAWCZE I TERAPEUTYCZNE WALORY BIOGRAFII I NARRACJI AUTOBIOGRAFICZNEJ

Egzystencja jednostki – szczególnie ta obciążona szeroko rozumianym deficytem bądź dysfunkcją – może przysparzać trudności wymagających interwencji lub oddziaływań terapeutycznych. Te ostatnie kierowane są na różne strefy życia oraz uzależnione od potrzeb i zdiagnozowanych trudności. Jednym z obszarów oddziaływań terapeutycznych jest duchowy wymiar ludzkiej egzystencji. Stanowi on równie ważny komponent ludzkiego życia, co wymiar biologiczny i społeczny. Twórcą teorii, która eksponuje taki pogląd, jest Viktor E. Frankl – jego przekonania opierają się na założeniach antropologii filozoficznej i humanistycznej koncepcji człowieka (Milerski i Śliwerski, 2000; Szczukiewicz, 2003). Są one podstawą logoterapii będącej rodzajem terapii egzystencjalnej wyrażającej „troskę, dbanie o sens, uzasadnienie i wyjaśnienie własnego życia” (Popielski, 1987, s. 22). To lecznicze oddziaływanie poprzez pomoc w odnajdywaniu sensu w doświadczanej egzystencji.

Jednym z imperatywów logoterapii jest stosowanie technik i procedur terapeutycznych, które powinny być indywidualną i naznaczoną różnymi sposobami drogą prowadzącą do sformułowania „nowego sposobu realizacji sensu życia (lub nawet nowej koncepcji tegoż sensu), i to takiego, który jednostka będzie w stanie zaakceptować i zrealizować” (Obuchowski, 1965, s. 260). Wobec tego formy pracy terapeutycznej – oprócz wypracowanych na potrzeby logoterapii (zobacz: Szczukiewicz, 2003) – mogą przybierać różną postać: od dyskusji z klientem, po modulację jego postaw, aż do recepcji i kreacji kultury i sztuki. Jedną z takich metod może być biblioterapia oparta na szczególnych rodzajach tekstów biograficznych lub autobiograficznych.

Pisanie dzienników, pamiętników i wspomnień ma wielowiekową tradycję. Ich zadaniem było utrwalenie bieżących lub minionych zdarzeń. Zapiski te nie były jedynie faktografią, ale cennym źródłem wiedzy o życiu prywatnym autora lub społeczności, której dotyczył opis. Było to nierzadko studium przypadku, charakterystyka życia osoby osadzonej w kontekście społecznym stanowiącym tło dla jej życia emocjonalnego.

Podobny charakter mają współczesne biografie i narracje autobiograficzne. Celem spisywania własnej historii życia nie jest tylko utrwalanie najistotniejszych wydarzeń z życia autora oraz ekspresja emocji z nimi związanych. Pisanie lub też czytanie cudzych wspomnień może posłużyć jako technika pracy terapeutycznej. Losy innych osób mogą być też wykorzystywane w procesie wychowawczym. Przykładem książek, które mogą pełnić wspomnianą tu rolę, jest seria pt. *Wielcy Ludzie* Wydawnictwa Liwona, wydawana w latach 2010-2011. Jest to zestaw około trzydziestu książek będących biografiami znanych osób, które wywarły znaczący wpływ na historię ludzkości. Zaletą tych publikacji jest ich atrakcyjna dla młodego czytelnika forma komiksu oraz ukazanie biografii nie tylko pod kątem osiągnięć tych osób.

Interesujące dla czytelnika może być ukazanie nie tylko cech osobowościowych tych postaci, które pomogłyby im w osiągnięciu sukcesu, ale i problemów oraz dysfunkcji, których doświadczali. Dobrym przykładem jest tu postać Thomasa Alva Edisona, który jako dziecko uważany był przez swoich nauczycieli za *tępaka* (Próchniewicz, 2010). Jego problemy w szkole wynikały zapewne z niedosłuchu, będącego następstwem przebytej szkarlatyny. Jednak ta dysfunkcja nie przeszkodziła mu w skonstruowaniu w wieku 10 lat małego telegrafu, a w późniejszych latach opatentowania ponad tysiąca wynalazków.

Ten oraz inne przykłady ukazują znaczenie wartości, które nie są związane bezpośrednio np. ze stanem zdrowia, sytuacją materialną czy pozycją społeczną osób, które osiągają życiowy sukces lub uznane zostają przez historię za ważne dla rozwoju ludzkości. Wspomniana seria kieruje raczej uwagę na indywidualne cechy bohaterów lub rolę innych osób, które przyczyniły się do osiągnięcia celu.

Podobne znaczenie w życiu młodzieży i osób dorosłych mogą mieć dostępne na rynku wydawniczym biografie opisujące życie nie tylko wybitnych postaci, ale i *zwykłych* ludzi. Niektóre z nich spisane zostały niejako na zamówienie, co nie ujmuje im wartości, a raczej pozwala na bardziej precyzyjne ich wykorzystanie w pracy wychowawczo-terapeutycznej. Przydatne mogą być takie książki jak *Nie można dać za wygraną* (Konieczna, 2015a), *Życie nie tylko dla siebie* (Konieczna, 2015b) lub *Ocalić swoje marzenia* (Konieczna, 2016), które zawierają opowiadania osób z niepełnosprawnością wyłonione w ramach konkursu autobiograficznego „Sensotwórcy – ludzie, dla których tworzenie ma sens”. Celem konkursu było zgromadzenie prac, w których autorzy opisują swoje życie pod kątem doświadczanej niepełnosprawności, a także działalności (społecznej, zawodowej i artystycznej), która wpłynęła na sposób postrzegania przez nie posiadanej dysfunkcji*. Prawdziwość spisanych historii i naturalny sposób wypowiedzi sprawia, że sięgają po nie osoby mające kłopoty ze zdrowiem oraz zaakceptowaniem tego stanu.

Pobudzanie przez refleksję może się też odbywać w nieco mniej konwencjonalny sposób. Propozycją kierowaną do każdej grupy wiekowej mogą być warsztaty, w których prowadzący odwołują się do technik teatralnych. Odpowiednio dobrany

* Dotychczas odbyły się trzy edycje konkursu w latach 2013-2015.

tekst może być czytany z podziałem na role. Szczególne znaczenie będzie miał opisany w nim problem. Przykładem takiego tekstu jest scenariusz sztuki wychowawczo-profilaktycznej pt. *Wszystko na sprzedaż* (Konieczna, 2014). Jej bohaterką jest młoda dziewczyna, która za namową koleżanki staje się ofiarą manipulacji ze strony dojrzałego mężczyzny. Celem scenariusza jest ukazanie moralnych i społecznych konsekwencji, jakie wynikają z relacji opartej na zasadzie sponsoringu. Konstrukcja tekstu ma przestrzec przed zawieraniem ryzykownych znajomości przez Internet oraz zachęcić do refleksji.

Opisane wyżej metody pracy wychowawczej i terapeutycznej mogą być skierowane na wzmocnienie poczucia sensu życia oraz przygotowanie jednostki do pełnego, dojrzałego i celowego życia, które umożliwia ciągły wzrost i rozwój jej duchowego wymiaru.

ZASADY POSTĘPOWANIA BIBLIOTERAPEUTYCZNEGO W PRACY NAUCZYCIELA, WYCHOWAWCY, TERAPEUTY

Wspomniana na początku artykułu M. Żylińska (2013), odwołując się do wyników badań nad funkcjonowaniem mózgu, proponuje wprowadzenie zasad umożliwiających bardziej efektywne nauczanie. Mają one również zastosowanie w postępowaniu biblioterapeutycznym. Rozpoczynając pracę z tekstem (wierszem, bajką, opowiadaniem itp.), należy pamiętać, że sposób jego recepcji zależy od kilku czynników: stanu zdrowia, poziomu intelektualnego i rozwoju emocjonalnego, dotychczasowych doświadczeń społecznych, stopnia umiejętności czytania, zainteresowań i preferencji czytelniczych itp. Podczas planowania zajęć, należy przede wszystkim uwzględnić potrzeby osób, do których skierowana będzie biblioterapia. M. Żylińska (2013) uważa, że kluczem do efektywnej nauki jest wewnętrzna motywacja i pokazanie praktycznego wykorzystania wiedzy. Jeżeli biblioterapia ma przynieść oczekiwane efekty, niezbędnym warunkiem będzie zaangażowanie uwagi czytelnika, zainteresowanie go problemem, odwołanie się do jego własnych przeżyć. Działania te mają na celu rozbudzenie wewnętrznej ciekawości i przekonania o praktycznych możliwościach zastosowania zdobytej wiedzy.

Przygotowanie wstępnej diagnozy potrzeb pozwoli też wyznaczyć cele zajęć i dobrać odpowiedni tekst. Podczas jego wyboru należy uwzględnić nie tylko fabułę, kontekst (temporalny, społeczny, kulturowy itp.) czy wymowę opowiadania (moral), ale także cechy jego bohaterów. Wykorzystując mechanizm identyfikacji, można oddziaływać na sferę wolicjonalną słuchacza, wywoływać określone emocje, refleksję, a także skłaniać do przeformułowania sposobu myślenia. Dlatego też tak istotne jest, aby bohater tekstu posiadał wspólne doświadczenia z uczestnikiem warsztatów. Zbieżność cech, dokonywanych wyborów i podejmowanych decyzji umożliwi utożsamianie się z bohaterem i – w późniejszej fazie procesu biblioterapeutycznego – imitowanie niektórych rozwiązań.

Nie bez znaczenia dla efektów biblioterapii jest też sposób prezentowania treści. Jakość czytania nierzadko decyduje o stopniu zaangażowania się słuchacza w fabułę książki. Stworzenie warunków mających na celu zaangażowanie uwagi uczestnika biblioterapii obejmuje także sposób prowadzenia zajęć. To, co dobrze motywuje do aktywnego słuchania, prowadzenia dyskusji, zastanowienia się na własnym postępowaniem, to odpowiednio skonstruowane pytania. M. Żylińska uważa, że funkcje tę najlepiej spełniają pytania problemowe, pełniące w „edukacji rolę papierka lakmusewego” (2013, s. 5). Sposób organizowania zajęć nie tylko wpływa na efekty procesu nauczania, ale także na jakość i rozwój sposobu „komunikowania się z innymi, rozwiązywania sytuacji konfliktowych, oceny własnych możliwości, strategii prowadzących do sukcesu czy sposobów unikania porażek i problemów” (2013, s. 5). Celem dyskusji jest poznanie własnego systemu wartości, rozwijanie umiejętności argumentowania, myślenia przyczynowo-skutkowego i odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Dlatego też zajęcia biblioterapeutyczne powinny być oparte na dyskusji poszerzającej horyzonty umysłowe uczestników oraz pobudzające do refleksji.

Równie ważnym czynnikiem będzie atmosfera spotkania, która powinna być oparta na satysfakcjonujących relacjach interpersonalnych (por. Żylińska, 2013). W jej budowaniu niezbędne będzie przestrzeganie zasad charakterystycznych dla zajęć warsztatowych, tj. dobrowolność uczestnictwa, swoboda wypowiedzi, dyskrecja itp. W przypadku cyklu zajęć zaleca się spisanie kontraktu. Ważna jest też osoba prowadzącego. Według M. Niklovej (2013) pedagog prowadzący profilaktykę musi posiadać odpowiednie kompetencje społeczne ułatwiające mu zaplanowanie i przeprowadzenie tego typu zajęć. Niezbędna będzie także wiedza na temat potrzeb i problemów osób, do których kierowana jest biblioterapia oraz zainteresowania prowadzącego, a w szczególności jego pasja czytania, dzięki której biblioterapeuta będzie chętniej wyszukiwał nowe propozycje dla swoich podopiecznych.

Planując prowadzenie zajęć, można opracować własny scenariusz lub skorzystać z gotowych propozycji. Obie drogi są właściwe. Ta pierwsza pozwala na dokładniejsze dostosowanie treści do potrzeb grupy. Z kolei zaletą drugiego rozwiązania jest to, że istniejące już scenariusze zostały zoptymalizowane w oparciu o doświadczenia pracy z grupą (por. Konieczna, 2010).

ZAKOŃCZENIE

Postęp nauki i konieczność dostosowania systemu edukacyjnego do potrzeb współczesnego świata obligują pedagogów do wykorzystania tej wiedzy nie tylko w pracy z najmłodszym pokoleniem. Zdaniem E. Karcz nowatorskie formy pracy efektywnie wpływają na jakość procesu dydaktycznego, aktywizując zarówno nauczyciela, jak i uczniów, którzy stają się współmoderatorami procesu edukacji (2010, s. 353). Najnowsze osiągnięcia nauki w konfrontacji z doświadczeniem nauczycieli powinny więc zaowocować udoskonalaniem metod pracy. Wprowadzenie koniecznych zmian

ułatwi postrzeganie ucznia jako elementu pewnego systemu. Współdecydowanie o formie zajęć i wykorzystywanie wiedzy ucznia pozwolą nie tylko zmienić wzajemne postrzeganie siebie, ale mogą wpłynąć na optykę całego procesu. Uczeń zachęcony do decydowania o swoim rozwoju staje się współodpowiedzialny za ten proces. To z kolei ułatwia jego zaangażowanie i rozwija odpowiedni poziom motywacji.

Nauczyciel jako *spiritus movens* powinien nie tylko uatrakcyjnić proces wychowania poprzez zachęcenie do korzystania z różnych zasobów wiedzy. Jego praca powinna obejmować pomoc w wyszukiwaniu tych najbardziej wartościowych i korzystnych dla rozwoju sfery emocjonalno-wolitionalnej młodego człowieka. Wobec tego czy książka, która powoli traktowana jest jako archaiczne i trudne w recepcji źródło wiadomości o świecie, ma szansę nadal funkcjonować w procesie wychowania?

Z aksjologicznego punktu widzenia literatura dziecięca i młodzieżowa spełnia niezwykle ważną rolę w tym procesie. Szczególne znaczenie zyskuje ona w sytuacji, kiedy rozwojowi dziecka towarzyszą pewne defekty mogące przyczynić się do ograniczenia kontaktów z grupą rówieśniczą i utrudnień w zdobywaniu doświadczeń społecznych. Takie sytuacje mogą doprowadzić do rozwoju wtórych defektów w obszarze interpersonalnym, emocjonalnym itp. Wobec tego książka dla tej grupy dzieci i młodzieży może być cennym rezerwuarem informacji o świecie społecznym, a ich bohaterowie wzorem do naśladowania. Potrzeba imitowania zachowań bohaterów jest na tyle silna, że warto ją wykorzystać do budowania aprobowanych społecznie postaw. Powinnością nauczyciela, pedagoga, terapeuty jest nie tylko kierowanie uwagi na atrakcyjne i wartościowe wzorce zachowań. Młody człowiek potrzebuje przykładów, których może dostarczyć książka. Powyższe wnioski mają też odniesienie do osób dorosłych będących odbiorcami działań pedagogicznych, edukacyjnych lub profilaktyczno-terapeutycznych.

Wybór spośród wielu źródeł informacji, jakie oferuje współczesny świat, nie jest prosty i nierzadko podyktowany jakością oraz drogą dostępu do nich. Dlatego też zadaniem wychowawcy będzie nie tylko uwypuklenie zalet książki i wprowadzenie jej treści w obszar wychowania, ale uatrakcyjnienie tego procesu w celu podniesienia jego efektywności. M. Żylińska uważa, że aktywne słuchanie i próba wyobrażenia sobie treści wpływają na uaktywnianie tych obszarów mózgu, które odpowiedzialne są za rozwijanie kompetencji społecznych (2013, s. 164). Tak więc sposób, w jaki treść książki wpłynie na dziecko, zależy będzie od umiejętnego jej zaprezentowania i odwołania się do dotychczasowych doświadczeń odbiorcy, od tego, na ile dostrzeże on w tych treściach siebie, od możliwości praktycznego zastosowania wiedzy, a także od stosunku, jaki przejawiać będą do książki wychowawcy, nauczyciele i rodzice.

LITERATURA

- Jasnoch, D. (2009a). *Drogowy elementarz zajęczka Frania*. Malbork.
Jasnoch, D. (2009b). *Franio i jego przyjaciele*. Malbork.

- Karcz, E. (2010). Nauczyciel jako inicjator zmian edukacyjnych. W E. Smak i S. Włoch (red.), *Pedagogika kreatywna wyzwaniem edukacji XXI wieku*. Opole.
- Konieczna, E.J. (2010). *Poczucie sensu życia osób niepełnosprawnych ruchowo*. Kraków.
- Konieczna, E.J. (2014). Od teatru pedagogicznego do teatru terapeutycznego. W W. Sikorski i A. Sikorska (red.), *Teatroterapia w praktyce pedagogicznej*. Warszawa.
- Konieczna, E.J. (2015a). *Nie można dać za wygraną... Prace konkursowe i edycji konkursu autobiograficznego dla osób z niepełnosprawnością*. Opole.
- Konieczna, E.J. (2015b). *Żyć nie tylko dla siebie... Prace konkursowe III edycji konkursu autobiograficznego dla osób z niepełnosprawnością*. Krapkowice.
- Konieczna, E.J. (2016). *Ocalić swoje marzenia. Prace konkursowe II edycji konkursu autobiograficznego dla osób z niepełnosprawnością*. Opole.
- Mela, J. (2010). *Poza horyzonty*. Warszawa.
- Milerski, B. i Śliwerski, B. (red.) (2000). *Pedagogika*. Warszawa.
- Molicka, M. (1999). *Bajki terapeutyczne*. Warszawa.
- Niklova, M. (2013). *Profesyjne kompetencje a specyfiką pôsobienia sociálnych pedagógov v školách*. Bańska Bystrzyca.
- Obuchowski, K. (1965). *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa.
- Ortner, G. (2008). *Bajki na dobry sen*. Warszawa.
- Pełczyńska-Lots, M., Wieliczko, R., Szul, A., Freifrau von Linden, A., Mizokawe, C.A. i Mizokawe, S. (2012). *Tuż pod moim nosem. Bajki psychoedukacyjne dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*. Lublin.
- Popielski, K. (1987). Człowiek – pytania otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii. W K. Popielski (red.), „Wymiar ludzki” – znaczące odkrycie współczesnej psychologii. Lublin.
- Szczukiewicz, P. (2003). Rozwój osobowy i jego zagrożenia. W M.J. Dyrda i A. Świderski (red.), *Logoterapia a wspieranie rozwoju człowieka*. Siedlce.
- Próchniewicz, W. (2010). *Wielcy ludzie Thomas Alva Edison*. Warszawa.
- Żylinska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń.

POBUDZANIE PRZEZ CZYTANIE, CZYLI BIBLIOTERAPIA W PRACY NAUCZYCIELA, WYCHOWAWCY, TERAPEUTY

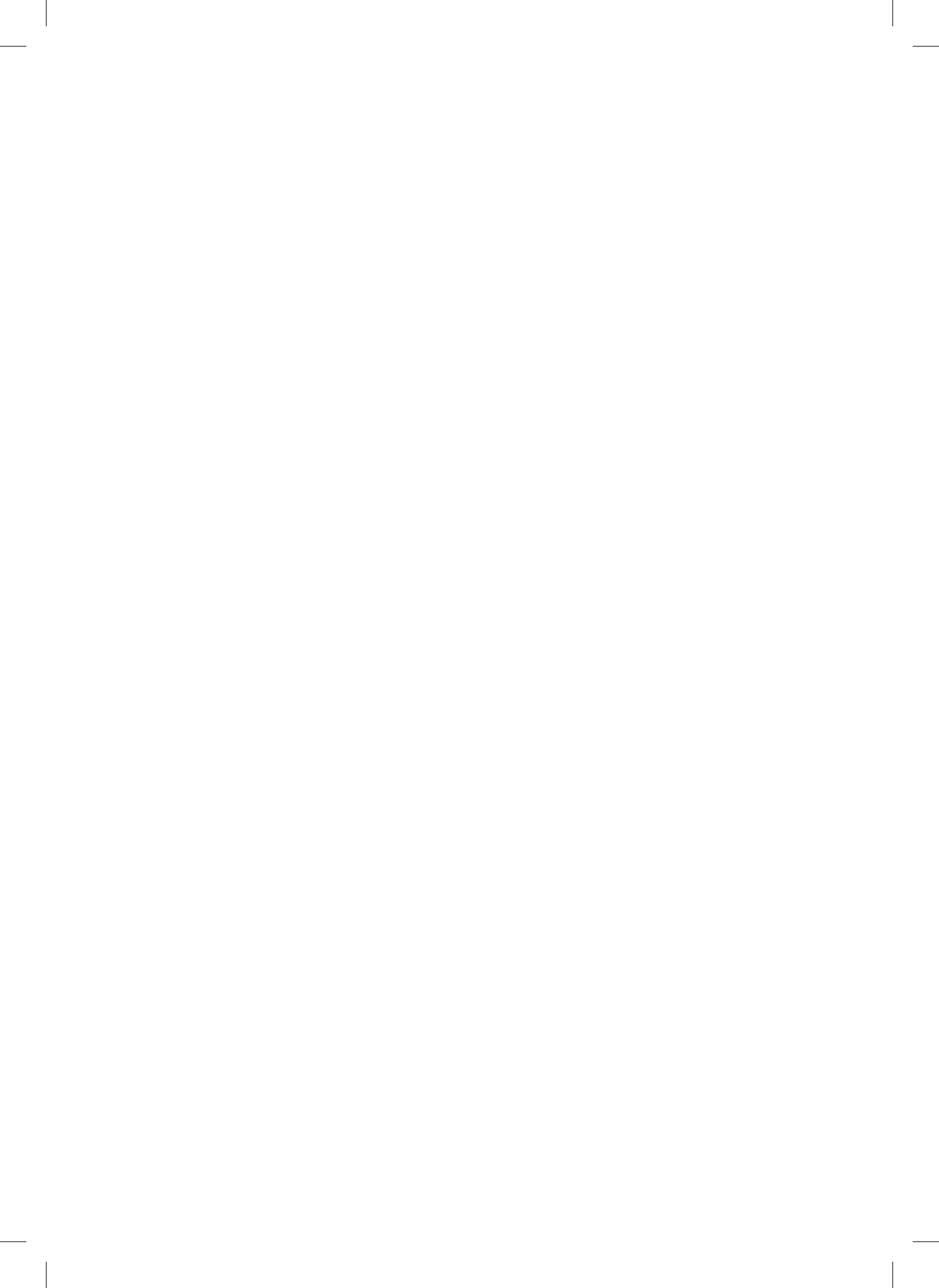
Słowa kluczowe: biblioterapia, szkoła, uczeń, metoda zachęcająca do refleksyjnego myślenia, neurodydaktyka

Streszczenie: w artykule zaprezentowana została biblioterapia jako metoda mająca zastosowanie w szerokim procesie edukacyjnym. Autorka stara się wykazać, że współczesna szkoła, będąca w przededniu reformy, powinna czerpać z dotychczasowych doświadczeń oraz osiągnięć neurodydaktyki. Opisane zostały sposoby wykorzystania biblioterapii jako metody rozwijającej wiedzę o świecie społecznym czytelnika. Ma ona również zastosowanie w rewalidacji jako metoda odpowiadająca na potrzeby rozwojowe dzieci i niepełnosprawnej młodzieży. Książka ma też znaczenie w poszukiwaniu i budowaniu poczucia sensu życia, szczególnie w przypadku osób o ograniczonej sprawności. Celem artykułu jest także ukazanie wychowawczych i terapeutycznych walorów biografii i narracji autobiograficznej na przykładzie zgromadzonych doświadczeń. Autorka przytacza podstawy teorii logoterapii oraz proponuje tytuły publikacji skierowanych do osób zagrożonych utratą sensu życia z powodu nadmiaru trudności życiowych, które są wynikiem doświadczanej niepełnosprawności. Omówione są również zasady postępowania biblioterapeutycznego mające zastosowanie zarówno w pracy z dziećmi i młodzieżą, jak również z osobami dorosłymi.

STIMULATION BY READING OR BIBLIOTHERAPY IN THE WORK OF A TEACHER, EDUCATOR, THERAPIST

Keywords: bibliotherapy, school, student, method of encouraging reflective thinking, neurodidactics

Abstract: The paper presents the method of bibliotherapy and the method used in the broad educational process. The author demonstrates that the modern school which is on the eve of the reform should draw on existing experience and achievements of neurodidactics. The paper describes ways to use bibliotherapy as a method of developing knowledge of the reader about the social world. It also applies to rehabilitation as a method corresponding to the developmental needs of children and young people with disabilities. The book is also important in finding and building a sense of life, especially for people with reduced mobility. The purpose of the paper is also to show the educational and therapeutic qualities of biography and autobiographical narrative as an example of experience. The author cites the foundations of logotherapy theory and proposed titles for publications addressed to those at risk of losing the meaning of life because of the excess of life difficulties resulting from experiencing dysfunction. She also presents the rules of conduct which are applicable in the process of bibliotherapy both in working with children and youth, as well as adults.



II

PRAKTYCZNE ZASTOSOWANIE EFEKTÓW BADAŃ PEDAGOGICZNYCH



Małgorzata Kabat*

WARTOŚCI W ZAWODZIE NAUCZYCIELA – WYKORZYSTANIE SYSTEMOWEJ METODY ANALIZY POJĘĆ WIELOZNACZNYCH

*Wszystko, co irytuje nas w innych
może nas zaprowadzić do zrozumienia samego siebie*
Carl Jung

WPROWADZENIE

Zagadnienie wartości, tak różnorodne i wieloznaczne, powraca co jakiś czas na karty wydawanych publikacji. Jest uwzględniane podczas wyboru problematyki organizowanych seminariów czy naukowych spotkań. Poruszane są tam wszystkie możliwe zakresy badawcze wynikające z zainteresowań autorów, tak że trudno znaleźć nierozpatrywane kwestie. Jednak szczegółowa penetracja wskazuje na to, że może być nim wykorzystanie systemowej metody analizującej wieloznaczne pojęcia.

Metoda ta jest szczególnie przydana w naukach społecznych oferujących ogromną ilość definicji wyjaśniających rozmaite terminy. Podobna sytuacja ma miejsce w przypadku studiów dotyczących słowa wartość. Zajmowali się już nim starożytni i nadal zajmują współcześni. Należałoby w tym miejscu postawić pytanie: dlaczego oni to robią?

Historia naszej cywilizacji pokazuje, że zarówno naukowcy, jak i nauczyciele nieśli przysłowiowy kaganek oświaty łączący się z przekazywaniem wartości w procesie kształcenia. Obecnie ta sytuacja wyraźnie się zmieniła. Niemniej jednak wartości regulują zakres społecznego i moralnego funkcjonowania, będąc jednocześnie napędem systemu pracy nauczyciela i edukacji. Brak wypracowania i respektowania zasad rodzi zbiorowy przymus. Występuje on w przypadku odrzucenia wartości i zaakceptowania nihilizmu. W takiej sytuacji nie jest możliwe uformowanie twórczej postawy, tak cenionej i pożądanej w rozmaitych zawodowych kręgach.

Zatem wartości stanowią bazę elastycznego działania umożliwiającego zdobycie wielorakiej wiedzy oddziałującej nie tylko na sferę intelektualną, ale również na pozostałe obszary rozwijającej się osoby. Wobec tego każdy człowiek, nie wyłączając z tego nauczyciela,

* Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

był i jest wartościową indywidualnością, która rozwija posiadane przymioty, ale i przyjmuje je od innych. Jaskrawo spuentował to K. Obuchowski, pisząc, że warto spotkać na swojej oświatowej drodze mądrego i pięknego duchem nauczyciela, gdyż jego szlachetne postępowanie i cnoty mogą zostać zinternalizowane i pielęgnowane (1964, s. 239).

SYSTEMOWA METODA ANALIZY POJĘĆ

Dobrana do niniejszego tekstu systemowa metoda analizuje wieloznaczne pojęcia pojawiające się nie tylko w humanistycznych dyscyplinach, ale i w procedurze operacjonalizacji. Założenia tej procedury w latach 80. opracowała E. Hormowska (2000). Autorka stwierdziła, że należy ją rozumieć jako proces teoretycznego nadawania sensu konstrukcjom empirycznym. Sprowadza się to do utworzenia obrazu (pewnej wielkości) zmiennej teoretycznej (czynnika) wraz z przypisanymi mu wskaźnikami, które operacjonalizują wielkość rozpatrywanego czynnika. Tok zaplanowanego postępowania należy przeprowadzić chronologicznie w następujących po sobie etapach (Hormowska, 2000, s. 392-400):

- konstruowanie wielkości wybranego czynnika teoretycznego, który łączy się z ogólnie definiowanym terminem;
- konceptualizacją wielkości tego czynnika, co wiąże się z rekonstrukcją modelu pojęciowego;
- wyborem narzędzi i sposobem pomiaru czynnika.

Wyróżniona kolejność czynności zawiera słowa warte przybliżenia. A. Januszewski (2001) sądzi, że czynnik jest:

pojęciem o charakterze ontologicznym odnoszącym się do opisywanej przez badacza rzeczywistości. Czynnikiem może być wiele, a istniejące pomiędzy nimi powiązania nazywa się istotnościowym wpływem jednego czynnika na drugi. Z kolei wielkość jest terminem teoretycznym o charakterze epistemologicznym pozwalającym opisać sposób postrzegania rzeczywistości przez badacza (...), która jest ustalana na drodze teoretycznej rekonstrukcji wynikającej z przyjętej teorii. (Januszewski, 2001, s. 239)

Wobec tego należy pamiętać o teoretycznej wielkości opisującej rozważane zjawisko, którego bezpośrednio się nie obserwuje. W tym celu niezbędna jest zmienna wyrażająca sposób prezentacji faktów bądź zdarzeń. Występują one w precyzowanych przez badacza problemach formułowanych w języku pojęć. Dlatego przejście z poziomu pojęciowego na poziom empiryczny, zdaniem A. Januszewskiego, wymaga przekształcenia owych pojęć w zmienne. Realizuje się to zgodnie z tezą *empiryzmu*, która dyscyplinuje naukowca, jeśli chodzi o uwzględnienie identyfikacji przestrzeni wpływu rozważanego czynnika (Januszewski, 2001, s. 240).

Ilustracją dla krótko zaprezentowanych literaturowych dywagacji będzie wykorzystanie systemowej metody. Jej podwaliny opracował W.A. Ganzien (1984).

Stwierdził, że można jej używać do charakterystyki obiektów usytuowanych w konkretnej przestrzeni, czasie, posiadających informacje i energetyczną wielkość. Wymienione wymiary pojawiają się na podłożu zwanym substratem pełniącym funkcję integracyjną. Całość stworzonej konstrukcji nazwał metodą pentabazy. W niej zawiera się „przestrzeń i czas odnoszące się do obiektywnych form istnienia substancjalnej materii posiadającej energię i informacje opisujące obiektywne warunki rozwoju, zmian wielkich ruchów tych substratów” (Ganzien i Ronginskaja, 1999, s. 90-95). Skonkretyzowane wymiary umożliwiają deskrypcję i eksplikację obiektu w otoczeniu w stosunku do innych (przestrzeń), zwracając uwagę na charakter środowiska (energia i informacja) oraz aktualny stan obiektu i jego rozwojowe tendencje (czas). W odniesieniu do wyróżnionych wymiarów substrat, jak zauważa T. Rongińska (2011, s. 11-20), integruje je wszystkie w jedną całość, co można przedstawić w Tabeli 1.

Tab. 1. Podstawowy schemat metody pentabazy

Energia Hierarchia	Informacja Współmierność
Substrat obiektu – całość	
Czas Powtarzalność	Przestrzeń Równowaga

Źródło: opracowanie na podstawie koncepcji W.A. Ganziena.

Dalsze prace W.A. Ganziena polegały na wyróżnieniu przeciwstawnych tendencji w czterech wskazanych wymiarach, w jakich mogą funkcjonować badane objekty. I tak dla kategorii czasu, zdaniem badacza, najlepiej nadają się określenia stałości i zmienności. Stałość jest charakterystyczna dla działań tradycyjnych, konserwatywnych, podtrzymujących sztywność poglądów i opinii nauczyciela. Łączy się z aprobatą uzyskanego społecznego porządku znamiennego m.in dla epoki modernistycznej. Zgodnie z jej założeniami unika się ryzykownej aktywności tak, aby nie zaburzać osiągniętej równowagi. Powstaje wówczas tzw. *status quo*, które jest wyrazem oporu jednostki przed transformacjami i ponownym wypracowaniem stabilnej płaszczyzny osobistego i zawodowego działania. Przeciwnieństwem stałości jest zmienność. Uwidacznia się m.in. w warunkach postmodernistycznych, w jakich osoba nauczyciela stara się uzyskać dynamiczną równowagę wiążącą się z twórczą adaptacją w swoim otoczeniu. Budowana w niestabilnych warunkach równowaga jest efektem realizacji nauczycielskiej pasji wymagającej innowacyjnych działań i zgody na niepopularną aktywność łączącą z niestereotypowym myśleniem i oryginalnie zaprojektowanymi szkolnymi czynnościami.

W wymiarze przestrzennym W.A. Ganzien wyróżnił dychotomię bliskości i dystansu. Jakże są one aktualne w nauczycielskiej profesji, kiedy ujawniają się wzajemne relacje z wychowankami i kolegami oraz władzami. Dochodzi tam do

etycznego lub niegodnego postępowania i naruszania godności człowieka. Dlatego umiejętność odpowiedniego zachowania się w każdej sytuacji to prawdziwa sztuka. Stąd większym wysiłkiem wykazuje się nauczyciel, kiedy w drugiej osobie – wychowanku czy koledze – zobaczy kogoś, kto zмага się z różnymi przeciwnościami i zdarzeniami, próbując znaleźć płaszczyznę porozumienia dla osiągnięcia wspólnego konsensusu. W tym celu potrzebna jest refleksja obu stron, aby wytyczyć cele uwzględniające pracę i działania dla dobra jednostkowego i zbiorowego w szkolnej przestrzeni.

Elementem wspomagającym owe działania są wartości regulujące stosunki i normy społecznego zachowania i współżycia. Wywierają one pozytywny wpływ na rozwój i doskonalenie posiadanych nauczycielskich umiejętności. Mogą się one dalej rozwijać w połączeniu z energią osoby, która pojawia się w kolejnym wymiarze. Może ona być przekazywana lub otrzymywana od innych. Zasygnalizowany wymiar energii, jak sądzi T. Rongińska (2016, s. 134), ma dualistyczny charakter i jest odzwierciedleniem zależności między obiektem a otoczeniem. Zauważa się tam tendencje do dzielenia się wiedzą, doświadczeniami z innymi, co niewątpliwie wymaga dużej siły i energetycznego zaangażowania w stosunku tylko do brania wszelkiego dobra i pomocy znajdującej się w otoczeniu bez odwzajemniania się (Fromm, 1999, s. 58).

W nauczycielskiej społeczności często obserwuje się te skrajne tendencje. Być może jest to spowodowane tym, że nie w pełni w oświatowym środowisku zauważa się i docenia znaczenie wartości. Zapomina się w naszych czasach, że naczelną wartością edukacji, jak pisał K. Denek (2009, s. 77-94), jest jasna, klarowna i uporządkowana wiedza, którą nauczyciel nie tylko powinien mieć podawać, ale przede wszystkim nauczyć jej poszukiwać. „Zmienia ona człowieka. Ustawia go ona w coraz to innych szeregach. Jest odniesieniem do pragnień (...) widzianych przez pryzmat osobistych wartości. Jest wartością w kształceniu jednostki i jej własnością” (Spanbauer, 1987, s. 28). Uwypuklony charakter wartości wiedzy stanowi odbicie naukowej prawdy, którą nauczający przybliża, aby świeciła blaskiem zachęcającym wychowanków do jej zgłębiania i ewaluowania tego, co jest ważne i wartościowe, od tego, co bezużyteczne i niewarte zainteresowania.

Ostatni wymiar w systemowej metodzie to informacja. Uzyskuje ona zróżnicowaną lub uogólnioną postać. Zróżnicowana postać informacji łączy się z jednej strony z pojawieniem się odmiennych sposobów ich postrzegania i gromadzenia przez nauczyciela, a z drugiej implikuje nastawienie na dostrzeganie różnic, zależności, jakie zauważa się podczas komponowania własnej personalnej wewnętrznej sieci wiadomości. Posiada te walory otwarty i elastycznie funkcjonujący nauczyciel. Natomiast uogólnienia tworzone przez osobę wynikają z jej stereotypowej percepcji świata, prowadząc do usztywnienia schematów poznawczych. Tworzy je nauczyciel, który nie aprobejuje zmian w oświatowym środowisku, co utrudnia mu wywiązywanie się ze współczesnych wieloznacznych edukacyjnych zadań.

WYKORZYSTANIE SYSTEMOWEJ METODY DO OPISU NAUCZYCIELSKICH WARTOŚCI

Omówione założenia systemowej metody analizy pojęć wieloznacznych będą stanowiły punkt wyjścia do podjęcia próby opisu nauczycielskich wartości. Pojęcie wartości należy do tych terminów, które odgrywają istotną rolę w życiu zbiorowym i jednostkowym nauczycieli. W dzisiejszej rzeczywistości przeżywamy prawdziwy renesans dyskusji na temat wartości. Ponownie stają się one główną kwestią zainteresowań przedstawicieli nauk humanistycznych, społecznych czy artystycznych. W każdej z nich znajdujemy interesujące rozważania, które powstały kiedyś, jak i nadal są tworzone. Odnaczają się charakterystycznymi cechami zawierającymi znamiona czasu i prawidłowości społecznych, utrzymując ciągłość zachowania zbiorowej i indywidualnej tożsamości. Z jednej strony przekazuje ją nauczyciel poprzez własną postawę, styl pracy, wzajemne kontakty, godne traktowanie innych w szkolnej przestrzeni. Natomiast z drugiej „społeczeństwo od szkoły wymaga i oczekuje wysokiego poziomu nauczania, przygotowania do pracy zawodowej, wszechstronnej opieki i wychowania. Stawia również warunek dotyczący ciągłego doskonalenia się i samokształcenia” (Kosztyła, 2007, s. 28).

Przytoczona myśl B. Kosztyły uzmysławia, że wartości są uniwersalnym pojęciem odnoszącym się zarówno do osoby, jak i społeczności. Dla każdej z nich oznaczają coś cennego i ważnego, co jest w określony sposób przeżywane. Odczucia wynikają z usłyszanych opinii, zaobserwowanych reakcji zaspokajających (lub nie) ludzkie potrzeby czy dążenia. Oddziałują one na formowanie się personalnych atutów tworzonych w warunkach dających moc budowania własnej konstytucji, jak i społecznej wspólnoty, dla rozpoznania których może być wykorzystana metoda systemowa. Ujawnia szeroki kontekst definiowania wartości zawierających typowe i odważne wzory zachowań, które są swoiste dla danej epoki, dyscypliny naukowej, kultury i żyjących ludzi.

Internalizowane i akceptowane bądź nie wartości przez nauczyciela i jego społeczność mogą zostać przeanalizowane w kategoriach czasu i przestrzeni edukacyjnej, stanowiąc tło dla rozwoju nauczyciela i uczestników kształcenia. Ich dojrzewanie i gotowość do podjęcia edukacyjnych działań urzeczywistnia się w ścisłej zależności od otoczenia. Zużywa się na to znaczne pokłady energii uruchamianej przez nauczyciela korzystającego z wielorakich informacji gromadzonych w czasie indywidualnej i zawodowej aktywności. Stanowią one jeden z wymiarów metody pentabazy, którą zastosowano do rozpatrzenia wartości posiadanych lub nie przez nauczyciela, co ilustruje Tab. 2.

Tab. 2. Dychotomiczne właściwości wymiarów metody pentabazy

<p style="text-align: center;">Energia</p> <p>Wzajemne zależności między jednostką a otoczeniem, bierność, jak i aktywność działań, realizacja siebie, odczuwanie i przeżywanie wartości, samodzielny wybór, akceptowanie bądź przeciwstawienie się.</p>	<p style="text-align: center;">Informacja</p> <p>Analityczne postępowanie w różnych sytuacjach, odrzucenie zasad vs. wrażliwość na problemy, otwartość, elastyczne myślenie, kształtowanie wartości w poszczególnych etapach rozwoju człowieka</p>
WARTOŚCI	
<p style="text-align: center;">Czas</p> <p>Konserwatyzm, przestrzeganie zasad, inspiracja innych, poszukiwanie nowych wartości, konstruktywny ogłąd</p>	<p style="text-align: center;">Przestrzeń</p> <p>Znacznie podmiotowości, krytyka wartości, dystans do świata i siebie, współpraca z innymi, etyczne postępowanie, wykluczenie dogmatyzmu</p>

Źródło: opracowanie własne.

W wymiarze czasowym wartości łączą się z nauczycielskimi powinnościami, które są przekazywane w procesie nauczania i uczenia się kolejnym pokoleniom zgodnie z obowiązującymi zasadami. Wynika to z silnego zakorzenienia się tradycji humanistycznej nastawionej przede wszystkim na utrwalanie takich wartości jak prawo do życia, wolności, zachowania podmiotowości, tożsamości, tolerancji, samorealizacji, edukacji i zdrowia (Lewowicki, 1993). Wyróżnione wartości mają autoteliczny i uniwersalny charakter. Opierają się na istnieniu bezwzględnego dobra, które zdaniem K. Denka (2012, s. 92-103), jest efektem rozwoju ludzkości. Należy przypomnieć, że w rozwoju ludzkości wartości nie były jednakowo akceptowane przez wszystkich. Stały się jednak na tyle powszechne, aby można było uznać je za ogólnoludzkie. O takich wartościach wspomina w swoich publikacjach F. Adamski (1999), który stwierdził, że należy je uzupełnić o cnotę, nadzieję, sprawiedliwość, odpowiedzialność, szacunek do innych, poczucie obowiązku, pracowitość, humanizm, autorytet, świadomość etniczną, kulturową i religijną.

Wiele z tych wartości we współczesnym wymiarze czasu przestało mieć znaczenie nawet dla nauczyciela. Wagę zyskało robienie kariery, odnoszenie sukcesu, a nie bycie osobą pracowitą, odpowiedzialną, przestrzegającą dobrych naukowych obyczajów umożliwiających poszukiwanie wiedzy zawierającej prawdę, dobro i piękno. A przecież poznawcza dociekliwość nauczyciela (Palka, 1997) winna być ukierunkowana na działania związane z internalizowaniem wartości nadających sens ludzkiej pracy i wykonywanemu zawodowi. Jej znaczenie nauczyciel może zauważyć podczas codziennie powtarzanych szkolnych czynności. W takiej sytuacji, zdaniem M. Łobockiego, wartości będą „uważane za coś cennego dla jednostki i społeczeństwa, pokazując na to, co jest godne pożądania, co łączy się z przeżyciami i stanowi cel ludzkich dążeń” (Łobocki, 2007, s. 60). Pod wieloma szczegółami w nauczycielskiej aktywności pojawiają się trwałe preferencje obejmujące podmiotowe wartościowanie decyzji, co uwytklili T. Pe arson i E. Schils (1951). Z kolei K. Chałas (2003, s. 63) założyła, że po-

wierzone nauczycielowi obowiązki są w pełni realizowane zgodnie z wywiązywaniem się z rozmaitych funkcji, tj.: celowościowej, treściowej, sytuacyjnej, informacyjnej, integracyjnej i determinującej. Tę klasyfikację uzupełnił T. Kocowski, wymieniając kolejne funkcje (1991, s. 29):

- „funkcję integrującą – motywującą w kierunku aktywności, skutkiem czego są wartości nadające sens życiu, pozwalając perspektywicznie uporządkować działania;
- funkcję orientacyjną – która w tej funkcji wartości stanowi kryterium ocen i orientacji, porządkując je według takich wskazań jak korzyść, szczęście, prawda, piękno;
- funkcję metadecyzyjną (rozstrzygającą) – w ramach której wartości pomagają podejmować decyzję w przypadku konfliktu motywów lub racji;
- funkcję socjalizacji (motywacyjną) – poprzez którą jednostka zostaje włączona do życia zbiorowości, pełni ją wartości etyczne, idee społeczne;
- funkcję gratyfikacji – którą sprawują wartości będące źródłem satysfakcji.”

Powyższy wachlarz funkcji może zostać wzbogacony o te, które łączą się z poszukiwaniami badawczymi nauczyciela. Są one nastawione na wypełnianie funkcji deskrypcyjnej, eksplikacyjnej, prakseologicznej, ewaluacyjnej i prognostycznej (Furmanek, 2014, s. 23). Realizacja każdej z nich przez nauczyciela łączy się z etycznym postępowaniem, a zwłaszcza wtedy, kiedy ma się do czynienia z tak niezwykle krucho i fascynująca materią, jaką jest człowiek. Wymienione słowo *materia* znajdziemy w podziale wartości zaproponowanym przez J. Gajdę. Autor w swoim podziale wskazał na materię, czyli rzeczy i idee, wartości materialne i duchowe – mające określony zasięg i powszechność ich odczuwania – oraz wartości uniwersalne ogólnoludzkie, które wyznaczają określony czas występowania, trwałość, zaangażowanie, zyskując ocenę pozytywną bądź negatywną (antywartości) (Gajda, 1997, s. 12).

Wymiar przestrzenny w metodzie pentabazy widzi m.in. wartości jako podmiotowość nauczyciela. Tym zagadnieniem w XX wieku zajmował się wybitny fenomenolog M. Scheler (1997), który wyodrębnił wartości odnoszące się do rzeczy i osoby. Do pierwszej grupy zaliczył wartości materialne, przyjemnościowe, witalne i duchowe, zaś w skład drugiej wchodziły wartości posiadane przez jednostkę – razem tworzą one wartości mieszane, czyli kulturowe, realizowane indywidualnie (zmysłowo i duchowo), społecznie i estetycznie (Scheler, 1997, s. 53).

Pojawiający się podmiotowy aspekt w przestrzennym wymiarze dzieli wartości na uznawalne i odczuwalne. Taki podział zaproponował S. Ossowski, który zauważył, że te pierwsze są własnością społeczeństwa, do którego należy nauczyciel. Te drugie odnoszą się do poszczególnych przedstawicieli społecznej grupy, stanowiąc zarazem immanentną całość indywidualnej osobowości ukształtowanej w procesie interioryzacji norm i zasad pochodzących z zewnętrznego otoczenia (Ossowski, 1967). Skłonność do odczuwania wartości i ich kontemplacji znajdziemy u K. Ostrowskiej (1998). Autorka stwierdziła,

że istnieją wartości sensotwórcze (uniwersalne zanurzone w świecie transcendencji) i instrumentalne (użytkowo-pragmatyczne) służące do realizacji tych pierwszych.

Wizja egzystowania podmiotu w różnych światach zainspirowała R. Jedlińskiego do wyróżnienia takich wartości jak transcendentne (Bóg, świętość, wiara, zbawienie), uniwersalne (prawda, dobro, piękno), estetyczne (piękno), poznawcze (wiedza, mądrość, szczęście, uczciwość, wierność), społeczne (demokracja, patriotyzm, solidarność, tolerancja, rodzina), witalne (siła, zdrowie, życie) prestiżowe (kariera, sława, majątek, pieniądze), pragmatyczne (radość, seks, zabawa) (Jedliński, 1998, s. 11).

Tak wiele różnych wartości składa się na dany nauczycielski podmiot, obrazując jego stosunek do świata, jak i do siebie. Ułatwia mu to umacnianie i rozwój posiadanych wartości bądź zaznacza się ich krytyczny ogląd. Niezależnie jaki wykrystalizuje się stosunek do wartości, to powinien pamiętać, że stanowią one siłę napędową wykonywanych nauczycielskich obowiązków. Pomocą w tym trudnym zadaniu może okazać się adekwatnie uformowany obraz siebie jako nauczyciela. Kumuluje on wizerunek kompetentnej osoby posiadającej wielki kunszt wiedzy, jak pisał A. Einstein (2016). Słowa te powinny stanowić dla nauczyciela cenny drogowskaz etycznego postępowania wobec innych. Zobowiązuje go do tego wybrany zawód wymagający umysłowego wysiłku nauczania innych w taki sposób, aby mogli rozwinąć swoją ludzką niepowtarzalną i wartościową naturę. Jest cenną wartością, jak podkreślił Jan Paweł II. Zauważył on, że człowiek „nie znajdzie prawdziwych wartości, zamykając się w sobie, kultywując egoizm, ale poszukując ich w transcendentnych wymiarach” (Jan Paweł II, 1998, s. 8). Widzimy zatem, jak ważna jest nauczycielska podmiotowość i umiejętność dokonywania wartościowych jednostkowych i grupowych ocen w szkolnej przestrzeni.

Trzecim wymiarem w systemowej metodzie jest kategoria energii opisująca zależności między osobą a otoczeniem. Może tu wystąpić całe continuum wariantów – począwszy od tendencji do czynnego działania, poprzez obojętne do biernego i schematycznego włącznie. Tak szeroka paleta nauczycielskiej pracy jest wynikiem przyjmowania i akceptowania lub nie indywidualnych i społecznych wartości określających jakość pracy i współzycia w grupie. Są źródłem nauczycielskiej energii inspirującej jego pragmatyzm. Odślaniają wówczas propagowany przez nauczającego styl nauczania, w którym przekazuje on siebie innym, udziela im pomocy, stając się prawdziwym pedagogiem. Pracuje on mózgiem, a nie rękoma, jak napisał M. Anioł (2016).

Wyżej przywołana myśl wyraża cały zakres profesjonalnej nauczycielskiej energii, która uruchamia znaczne zasoby zinternalizowanych wartości ubogacających nieraz monotonne czynności dydaktyczno-wychowawcze, jakie zyskują niekiedy introcepcyjny charakter. Napisał o nim S. Kunowski, który odniósł go do kształtowania sfery duchowej nadającej procesom wychowania humanistyczny wymiar (2003, s. 17). Jakże on jest niezbędny w dzisiejszym pełnym technologii świecie, w którym króluje *homo economicus* czy *homo electronicus*. A przecież istnieją jeszcze inne określenia człowieka, których można używać, tj.:

ens emas – istota kochająca, *ens sociale* – istota społeczna, *ens ludens* – istota bawiąca się, *ens symblicus* – istota symboliczna, *ens religiosum* – istota religijna, *homo sapiens* – człowiek mądry, *homo faber* – człowiek twórca, *homo esteticus* – miłośnik piękna, *homo creator* – człowiek twórczy, *homo laborens* – człowiek pracujący, *homo inteligens* – człowiek inteligentny, *homo informaticus* – człowiek robotyki i informatyki (Hartman, 1997, s. 35).

Czwarty wymiar systemowej metody to informacja. Informacje w dzisiejszym społeczeństwie wiedzy są niezbędne do zawodowego funkcjonowania nauczyciela. Problematyka kumulowania i przetwarzania informacji wynika z istnienia biologicznej i społecznej strony człowieka. Obecne dociekania w tym zakresie stoją na stanowisku, że informacje są wprowadzane do procesów życia zbiorowego, więc i edukacji, za pomocą memów i memetyki. Zagadnienie to opracował R. Dawkins (1996), wyróżniając element memu. Jest to składnik zawierający informacje kulturowe, które rozprzestrzeniają się jak reakcje chemiczne w żywych komórkach i niosą idee i przekonania. Są one jednostką transmisji kulturowej zawierającej dany system wartości. Najważniejszą cechą memu jest zdolność do replikacji na drodze naśladowania. Szczególnie okaże się to ważne, gdy napotkamy na swej oświatowej ścieżce skrajne nauczycielskie sylwetki, o których albo będziemy chcieli zapamiętać, albo pielęgnować zaobserwowane cechy. Doprowadza to, zdaniem badacza, do replikacji memów obejmujących epistemologiczny wskaźnik narodzin lub śmierci memu (Dawkins, 1996, s. 15-21).

Nauczyciela będzie przede wszystkim interesować wskaźnik narodzin, ponieważ związany jest on z informacją zakładającą korelację między rzeczywistym stanem gromadzenia, a ich faktyczną liczbą. Pojawiająca się wtedy współzależność zwraca uwagę na świadomość i wolę dokonywania ocen i wyboru memów mających znaczenie lub nie. Wszystko uwarunkowane jest jednak przez etapy moralnego rozwoju jednostki. Na każdym z nich osoba poznaje zasadniczy rdzeń moralnego i wartościowego funkcjonowania, by odróżnić się od świata zwierząt. Dobrze to ujął I. Kant, kiedy napisał, że „każdy z nas nosi w sobie prawo moralne, zasługuje na szacunek (...), gdyż wszystkie istoty rozumne są podmiotami prawa” (1996, s. 240).

Rozwój człowieka, także nauczyciela, pod względem moralnym ma na niego ogromny wpływ. Uwidacznia dokonywane przekształcenia, jakie zachodzą w psychice i zewnętrznym zachowaniu. Zwłaszcza nauczyciel, który sam przeszedł określoną ścieżkę moralnych zmaganiń rozpoczynając się od amoralizmu, egocentryzmu, poprzez ujawnienie się konformizmu, konwencjonalizmu, pryncypializmu, racjonalizmu, prowadząc do idealizmu. Przebyta droga i zdobyte na niej doświadczenie mogą innym wskazywać właściwy kierunek szlakiem personalnego wzrastania (Fontana, 1995, s. 257-270).

W wymienionych fazach mogą pojawić się zróżnicowane memy doprowadzające lub nie do replikacji norm. Przyspieszają bądź opóźniają one moralną ewolucję jednostki. Trzeba jednak mieć na uwadze indywidualny, ale i grupowy rozwój osoby realizowany w szkolnej przestrzeni. Może tam pojawić się cała plejada niewłaściwego,

jak i prospołecznego zachowania odchodzącego od antywartości i formowania egoistycznej postawy. Wynika z tego, że moralny rozwój nauczyciela zdeterminowany jest wieloma czynnikami, które zaznaczają swoją obecność w różnych momentach życia osobistego i zawodowego. Niewątpliwie istotną rolę odgrywają informacje pojawiające się w oświatowej czasoprzestrzeni, w jakiej uruchamia się energia potrzebna do tego, by wypracować solidne osobowe podstawy do pozyskiwania wartości stanowiących dobro samo w sobie. Ubogacają nauczyciela i naukę, tworząc normy jej etosu. Wśród najważniejszych wymienia się: uniwersalizm, komunizm, bezinteresowność oraz zorganizowany sceptycyzm nakazujący sprawdzenie i uzasadnienie odkrycia, pokazując istnienie ponadczasowej wartości.

PODSUMOWANIE

Przedstawiona w mniejszym tekście metoda pentabazy umożliwia wieloaspektowe naświetlenie złożonych i wieloznacznie objaśnianych pojęć. Pozwala ukazać treści i koncepcje autorów z wielu dyscyplin rozważających wybrany termin z punktu widzenia czasu, przestrzeni, dając możliwość opisu wzajemnych relacji między wartościami, które posiada lub nie nauczyciel odznaczający się określoną energią, oceniając przychodzące do niego wielorakie informacje. Zaprezentowany sposób może być nie-stereotypową propozycją skłaniającą do refleksji nad tym, czy współczesny nauczyciel doświadcza, czy też nie kryzysu wartości. Niezależnie czy w dzisiejszym świecie dopatrzymy się upadku wartości, czy nie, to należy zainteresować się pedagogiczną aksjologią umożliwiającą większe poznanie znaczenia wartości w edukacji i zawodzie nauczyciela. Będzie ona dawała każdemu nauczycielowi impuls do bycia prawdziwie wielkim człowiekiem, który chce się czegoś nauczyć, aby rozwijać swoje predyspozycje i człowieczeństwo, jak napisał Jan Paweł II (1998).

LITERATURA

- Adamski, F. (1999). Prawda jako zasada życia społecznego i zadanie wychowawcze. W F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczne filozofia wychowania*. Kraków.
- Anioł, M. (2016). *Złote myśli*. Pobrano z lokalizacji: <http://akademia.4grows.pl/auto-rzy-zlote-mysli-cytaty/michal-aniol-677>
- Chałas, K. (2003). *Wychowanie ku wartościom*. Lublin – Kielce.
- Dawkins, R. (1996). *Samolubny gen*. Warszawa.
- Denek, K. (2009). Poszukiwanie drogi. W K. Denek i B. Dymara, W. Korzeniowska (red.), *Dziecko w świecie wielkiej i małej Ojczyzny*. Kraków.

- Denek, K. (2012). *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*. Poznań.
- Einstein, A. (2016). *Złote myśli*. Pobrano z lokalizacji: <https://www.cytaty.info/autor/alberteinstein.htm>
- Fontana, D. (1995). Wartości a rozwój moralny. W S. Strelau (red.), *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań.
- Fromm, E. (1999). *Ucieczka od wolności*. Warszawa.
- Furmanek, W. (2014). Aksjologia. Aksjologia pedagogiczna. Próba określenia zależności. W W. Furmanek i A. Długosz (red.), *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współistnienie różnych wartości*. Rzeszów.
- Gajda, J. (1997). *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*. Lublin.
- Ganzien, W.A. (1984). *Sistiemnyje opisanija w psychologii*. Leningrad.
- Ganzien, W.A. i Ronginskaja, T. (1999). Sistiemnoje opisanije potrebnostiej czelowieka. *Wiesticnik Sankt-Pietierburgskogo Uniwiersitietia*, 6/4 (N27).
- Hartman, N. (1997). *Problem wartości w filozofii współczesnej*. Warszawa.
- Hormowska, E. (2000). *Struktura wielkości psychologicznych*. Poznań.
- Januszewski, A. (2001). Modele równań strukturalnych w metodologii badań psychologicznych. Problematyka przyczynowości w modelach strukturalnych i dopuszczalność modeli. W O. Gorbaniuk, B. Kostrubiec-Wojtachnio, D. Musiał, M. Wiechetek, A. Błachnio i A. Przepiórka (red.), *Studia z Psychologii KUL. Tom XVII*. Lublin.
- Jan Paweł II (1998). *Fides del ratio*. Tarnów.
- Jedliński, R. (1998). Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową. W Z. Uryga (red.), *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*. Kraków.
- Kant, I. (1996). Moralność. W D. Julia (red.), *Słownik filozofii*. Katowice.
- Kocowski, T. (1991). *Szkice z teorii twórczości i motywacji*. Kraków.
- Kosztyła, B. (2007). Pojęcie zadań nauczycielskich i ich źródło. *Nowa Szkoła*, 8.
- Kunowski, S. (2003). *Wartości w procesie wychowania*. Kraków.
- Lewowicki, T. (1993). Aksjologia i cele edukacji. *Toruńskie Studia Dydaktyczne*, 2.
- Łobocki, M. (2007). *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków.
- Obuchowski, K. (1964). *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa.
- Ossowski, S. (1967). *Z zagadnień psychologii społecznej. Tom III*. Warszawa.
- Ostrowska, K. (1998). *W poszukiwaniu wartości*. Gdańsk.
- Palka, S. (1997). Wartości poznawcze we współczesnej pedagogice, teoretycznie i praktycznie zorientowanej. W T. Kukułowicz i M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Lublin.

Peasron, T. i Schils, E. (1951). Motives and systems of action. W T. Peasron i E. Schils (red.), *Toward a general theory of action*. Nowy York.

Rongińska, T. (2011). Metoda systemowego opisu kompetencji profesjonalnych. *Problemy Profesjologii*, 2.

Rongińska, T. (2016). Metoda systemowego opisu pojęć wieloznacznych. *Relacje. Studia z Nauk Społecznych*, 1.

Scheler, M. (1997). *Resentment a moralność*. Warszawa.

Spanbauer, J. (1987). *Quality first in Education... Why not*. Nowy York.

WARTOŚCI W ZAWODZIE NAUCZYCIELA – WYKORZYSTANIE SYSTEMOWEJ METODY ANALIZY POJĘĆ WIELOZNACZNYCH

Słowa kluczowe: wartości, nauczyciel, metoda systemowa analizowania pojęć wieloznacznych

Streszczenie: w artykule zaprezentowano właściwości procedury operacjonalizacji i systemowej metody analizy pojęć wieloznacznych. Omówiono najważniejsze założenia opierające się na koncepcji czterech wymiarów, podane przez W.A. Ganziena (1984). Każdemu z czterech wymiarów systemowej metody przypisano właściwości wynikające z określenia wartości.

THE VALUES IN THE TEACHING PROFESSION – THE USE THE SYSTEMIC METHOD OF AMBIGUOUS TERMS ANALYSIS

Keywords: values, teacher, systemic method of ambiguous terms analysis

Abstract: The article presents the characteristics of operationalization procedures and the systemic method of ambiguous terms analysis. It discusses the key assumptions of the concept of four dimensions, as proposed by W.A. Ganzen (1984). Each of the four dimensions was assigned the properties arising from the determination of values.

ks. Grzegorz Godawa*
Łukasz Ryszka*

POPULARNOŚĆ NAUCZYCIELA JUTRA W SZKOLE W ŚWIETLE NARRACJI WŁASNEJ

WSTĘP

W e współczesnej cywilizacji, której charakterystyczną cechą stała się kategoria zmienności w myśl ciągłego postępu technicznego i naukowego, istotnie wzrosło znaczenie edukacji szkolnej. Szkoła musi przygotowywać jednostki nie tylko do zdobywania kolejnych stopni formalnych kształcenia, ale przede wszystkim koncentrować swoje działania na wielostronnym rozwoju osobowości człowieka oraz uczyć umiejętności kształcenia ustawicznego jako umiejętności współżycia w złożonej rzeczywistości zmieniającego się świata.

Również w Polsce ważnym punktem przemian, które dokonują się na przestrzeni ostatnich 27 lat, są **stan i perspektywy szkolnictwa**. W ciągu tego okresu miały miejsce w naszym kraju dwie istotne zmiany całego systemu edukacyjnego. Każdy reformowany system szkolny wymusza na osobach przygotowujących te zmiany opracowanie programów szkolnych z uwzględnieniem wielu nowych czynników i zmieniających się warunków. Ideałem jest ukształtowanie osobowości wielostronnie rozwiniętej, co wiąże się z uświadomieniem zależności, jakie łączą człowieka m.in. ze światem przyrody, społeczeństwem i jego kulturą czy wreszcie ze światem wartości.

Niezależnie jednak od tego, na ile nowy system oświatowy będzie dostosowany zarówno do indywidualnych możliwości uczniów, jak i społecznych oczekiwań wobec szkoły, istotnym ogniwem łączącym ucznia oraz system edukacji pozostaje nauczyciel. Dlatego to od nauczyciela będzie w głównej mierze zależało, na ile nowy system edukacji przełoży się na jakość pracy nauczyciela. Nauczyciel, przez analizę i ocenę własnej praktyki, powinien stale modyfikować i doskonalić metody nauczania, w czym pomocne mogą okazać się różne metody ewaluacyjne lub niestandardowe sposoby oraz metody oceny i podnoszenia jakości kształcenia posiadające stosunkowo wysoki poziom innowacyjności. Istotą analizy wartości danej ewaluacji staje się więc poszukiwanie najlepszych i najbardziej efektywnych metod oraz sposobów oceniania, dlatego stałym elementem procesów ewaluacyjnych może okazać się ocena dydaktyczno-wychowawcza nauczycieli dokonywana przez uczniów lub pozaszkolne

* Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie.

podmioty oświatowe (Ryszka i Godawa, 2016). Przykładem są różnego rodzaju plebiscyty czy konkursy, np. na najlepszego nauczyciela, które swoim zasięgiem i rangą często wykraczają poza lokalny obszar działań oświatowych.

Tego typu nieformalne metody prowadzenia ewaluacji pracy nauczyciela mogą stanowić istotny czynnik postępu w nauczaniu i uzupełniający diagnostykę formalną. W ten sposób podejmowane przez nauczyciela działania na podstawie własnej wiedzy i doświadczenia, zwłaszcza w sytuacji zmiany, pomagają mu czerpać satysfakcję i odnosić dydaktyczny sukces, a nie są jedynie programowym *odhaczaniem* zrealizowanych przez niego celów i zadań. Warto więc spojrzeć na jeden z nieformalnych sposobów oceny pracy nauczyciela, jakim jest uczniowski plebiscyt na najlepszego nauczyciela w szkole. Posłużą do tego analizy wyników badań przeprowadzonych wśród nauczycieli, którzy ze względu na swoje osiągnięcia mogą nosić tytuł *nauczycieli jutra*.

NAUCZYCIEL JUTRA

W osiągnięciu wielostronnego i harmonijnego rozwoju ucznia szkoła niejednokrotnie doznaje niepowodzeń. Jedną z ważniejszych przyczyn tych porażek staje się w obecnych czasach ukierunkowanie edukacji na pragmatyzm skoncentrowany wokół dydaktycznego formalizmu. Wbrew temu wielu dydaktyków wskazuje, że innowacje dydaktyczne są koniecznym warunkiem nie tylko unowocześnienia procesu kształcenia, ale i zwiększenia jego efektywności. Okoń (1985) pisał, że innowacja pedagogiczna posiada wymierny charakter, który polega na strukturalnej zmianie danego systemu pedagogicznego lub jego istotnej części. Dlatego tym istotniejsza staje się osoba nauczyciela twórczego, innowatora, który działa nie tylko w oparciu o teorię dydaktyczną, ale sam tworzy nowe rozwiązania i stale doskonali swój warsztat pracy (Schulz, 1989).

Jak pisze Berezniński, innowacyjność w szkole nie jest jednak zbyt powszechna, a główną przyczyną takiego stanu rzeczy jest sama szkoła z jej ustabilizowanymi programami i metodami pracy, a także wszelkiego rodzaju czynnikami hamującymi cechy twórczych nauczycieli – takimi jak sztywność myślenia i przywiązanie do tradycji (Berezniński, 2001).

Nauczyciel, realizując założone cele programowe i dopasowując swoje działania do różnych oczekiwań społecznych, stale musi dokonywać korekty dotychczasowych sposobów realizowanych czynności. Dlatego w jakość jego pracy musi być wpisana pewna stała wartość dotycząca sformalizowanego i proceduralnego działania. Jednak wiedza proceduralna nie może być jedynym i głównym kryterium podejmowanych decyzji. Nauczyciel powinien być wewnętrznie przekonany o potrzebie nieustannego starania się o sprawdzanie i polepszanie jakości swojej pracy, z której ma również czerpać satysfakcję. W satysfakcji nie chodzi o panowanie nad sytuacją z powodu działania wyznaczonego procedurą, a o znajdowanie w tej sytuacji kreatywnego potencjału i wykorzystywania go w pracy z drugim człowiekiem, zwłaszcza uczniem.

Taka satysfakcja rodzi się zazwyczaj w trakcie pokonywania wyzwań, kiedy każdy przypadek działania jest traktowany indywidualnie, niebanalnie, stąd nie można uczynić go jedynie zwykłą replikacją gotowych wzorców postępowania.

Potraktowanie cechy zmienności jako charakterystycznej dla współczesnego społeczeństwa wyznacza również kierunki aktywności nauczycielskiej. Obejmuje ona także obszar wychowania, tak ważny dla *edukacji jutra*. Umiejętność dostrzeżenia kierunków przemian oraz wyjścia im naprzeciw daje szansę na podniesienie jakości kształcenia i wychowania. Jest to możliwe pod warunkiem, że sam nauczyciel potrafi się zmieniać. Powszechnym zwyczajem wśród *nauczycieli jutra* jest konfrontacja własnego warsztatu dydaktycznego i wychowawczego z opiniami uczniów. Nauczyciele pytają uczniów o opinie o swojej pracy, a gdy współpraca z klasą trwa kilka lat, te opinie są w dużym stopniu miarodajne. Pozwalają one modyfikować metodykę nauczania, ale przede wszystkim podejmować próby lepszego zrozumienia potrzeb i trudności uczniów oraz odpowiadać na nie.

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Jakościowe badania empiryczne czerpią swe inspiracje metodologiczne z nauk filozoficznych, w szczególności z hermeneutyki i fenomenologii (Palka, 2006). Odnoszą się one do interakcyjnych, terenowych i empiryczno-analitycznych prac badawczych opartych na bezpośrednim doświadczeniu (Kubinowski, 2011). Ten rodzaj doświadczenia rozpatrywany na płaszczyźnie edukacyjnej został poddany badaniom przeprowadzonym na użytek niniejszego projektu. Problematyka badawcza koncentrowała się wokół plebiscytu szkolnego przeprowadzanego corocznie w II Liceum Ogólnokształcącym im. Króla Jana III Sobieskiego w Krakowie. Plebiscyt ten wyłania najlepszego w opinii uczniów nauczyciela szkoły. Tytuł potwierdza i potęguje popularność nauczyciela. Badania przeprowadzono z wykorzystaniem wywiadu częściowo ustrukturyzowanego, skoncentrowanego na problemie (Bauman, 2001). Pytania postawione laureatom plebiscytu w latach 2006-2016 dotyczyły zagadnień związanych z otrzymaną nagrodą oraz uwarunkowań pracy i oceny nauczyciela. Badania przeprowadzono w lutym 2016 r., objęły one pięciu nauczycieli, z których jeden zdobył tytuł sześciokrotnie, jeden dwukrotnie, a pozostali jednorazowo.

U podstaw podejścia jakościowego do badanej rzeczywistości znajduje się paradygmat humanistyczny, który stanowi przesłanki nadające indywidualistyczne i subiektywistyczne znaczenie faktom, jakie występują w życiu społecznym (Rubacha, 2008). Interpretacja tych faktów powala na ukazanie emocji, opinii i osobistych przeżyć nauczycieli wyróżnionych w plebiscycie. Dzięki temu możliwe staje się przybliżenie ich postaci, pracy, a wreszcie sukcesu i popularności, które osiągnęli.

Analiza materiału badawczego pozwala dostrzec, że każdy z nauczycieli zaangażowanych w badania posiada własną, niepowtarzalną i sprawdzoną ścieżkę realizacji swego zawodu. Ciekawym zadaniem jest wyodrębnienie tych ścieżek, pokazanie ich

specyfiki, a dzięki temu cech wspólnych wszystkim edukatorom. Nie sposób w krótkim tekście opisać wszystkich aspektów tego zjawiska, dlatego dalsze analizy będą miały charakter skrótowy.

NAUCZYCIEL JUTRA CZŁOWIEKIEM SUKCESU

Człowiek sukcesu to osoba, która zdobyła zamierzony cel postrzegany jako niełatwy, wymagający trudu, a jednocześnie prestiżowy. Jeśli przyjąć, że wykształcenie młodego człowieka, przygotowanie go do dorosłego życia, a także zdobycie jego zaufania i zbudowanie autorytetu należą do tych celów, uprawnia to do eksploracji zagadnienia sukcesu nauczyciela. Praktyka edukacji szkolnej pokazuje, że osiągnięcie przez nauczyciela sukcesu jest niełatwym zadaniem, podobnie jak zdobycie popularności. Analiza wypowiedzi nauczycieli pozwala zauważyć, że są oni postrzegani jako ludzie sukcesu i cieszą się dużą popularnością, co znalazło potwierdzenie między innymi w nagrodzie, jaką każdy z nich otrzymał w plebiscycie popularności wśród uczniów. Warto zatem nieco głębiej przyjrzeć się złożoności zagadnienia sukcesu i popularności nauczycieli.

Osoby udzielające wywiadów są świadome, że zdobyte przez nich nagrody świadczą o pozytywnym odbiorze ich zaangażowania przez młodzież, choć jednocześnie wiedzą, że wyniki plebiscytu uczniowskiego mogą być efektem *głosowania dla żartu* (N1). Niemniej zdroworozsądkowe potraktowanie plebiscytu nakazuje im przyjęcie jego wyniku jako szczerego poparcia ze strony społeczności uczniów. Wynik ten, będący miarą popularności nauczyciela w szkole, wywołuje odmienny rezonans w nagrodzonych nauczycielach. Wspólnym doświadczeniem jest zaskoczenie pojawiające się podczas studniówki, gdy wśród siedmiusetosobowej społeczności zostaje wyczytane nazwisko wybranego nauczyciela. Nieco inne uczucia towarzyszą nauczycielom nagrodzonym już wcześniej nagrodą uczniów. Możliwość powtórzenia się wyniku głosowania generuje przypuszczenia, nadzieję i niepewność.

Wśród nauczycieli udzielających wywiadu pojawiają się dwa zasadnicze trendy w traktowaniu nagrody. Wywodzą się one ze wspólnego przekonania, że nagroda w życiu nauczyciela jest ważna. Część nauczycieli podejmuje wiele działań ze świadomością, że mogą one przyczynić się do podniesienia swojej oceny wśród uczniów. Nie oznacza to, że nagroda jest celem, który chcą zdobyć, lecz perspektywą, którą warto brać pod uwagę. Zdobycie wyróżnienia jest traktowane jako potwierdzenie osiągnięcia bądź utrzymania wysokiego poziomu pracy. Bycie laureatem przez kolejne lata powoduje, że oczekiwania własne i społeczności są duże, nie jest też łatwo zachować odpowiedni dystans emocjonalny, mimo jego deklarowania:

Chcę podkreślić, że ja mam do tego DYSTANS. Nagroda uczniów jest jednym z ważniejszych elementów prestiżu nauczycielskiego, wręcz jak powiedziałem na początku wywiadu, NAJWAŻNIEJSZEGO, bo wręczają ją ci, z którymi pracuję na co dzień. Natomiast cieszą oczywiście też inne formy nagród. (N1)

Potrzeby uzyskania akceptacji sposobów pracy z uczniem oraz docenienia, o których mówi nauczyciel, zostawiają wyraźny ślad w jego wypowiedzi. Opisuje on kilkakrotnie okoliczności, w których został wybrany, zna dokładnie procedurę wyboru. Nie zawsze sprzyjały one kolejnym wyborom, dlatego nauczyciel ma tym więcej powodów do satysfakcji. Jej brak jest zauważalny w wypowiedziach dotyczących uznania ze strony grona pedagogicznego, a zwłaszcza dyrektora szkoły. Nieotrzymanie dotychczas nagrody dyrektora jest traktowane przez nauczyciela jako brak, który jest nieadekwatny do kilkakrotnego zwycięstwa nauczyciela w plebiscytcie. Ten brak jest także efektem przyjęcia niesłusznego według rozmówcy kryteriów przyznawania nagrody, w których największe znaczenie ma wypromowanie *olimpijczyka*. Wypowiedź innego nauczyciela wpisuje się w ten kierunek myślenia, poprzez odwołanie do innych otrzymanych wyróżnień. Szczególnie nobilitujące dla mężczyzny były wyniki ankiety przeprowadzanej w ramach ewaluacji szkoły, której wyniki umiejscowiły nauczyciela w ścisłej czołówce: „Tam faktycznie wygrałem. Wygrałem w wielu kategoriach...” (N2). Satysfakcja płynąca z wygranej jest dla nauczyciela ważna i motywuje do dalszego wysiłku, dając „potworny napęd do dalszej roboty” (N2).

Część nauczycieli pracuje, nie dyskutując z zasadami przydzielania nagród, a co za tym idzie – nie mają zbyt wielu oczekiwań w tym względzie. Wypowiedź nauczycielki wyraża to stanowisko: „Dla mnie nagrody są cenne, ale nigdy się nie zastanawiam nad nimi. Nigdy tego, co robię w szkole, nie biorę w takich kategoriach właśnie, że będzie nagroda czy nie. Nie, nie. Jakoś zupełnie nie przychodzi mi to do głowy” (N5).

Nauczycielka nie zna dokładnie procedur wyłaniania najlepszego nauczyciela i nie rozmawia o tym z uczniami. Kobieta nie dostrzega potrzeby łączenia wyników plebiscytu z nagrodą dyrektora, bo to dwa odrębne obszary nagradzania. Bycie kilkakrotną laureatką konkursu stanowi dla niej motywację, żeby „utrzymywać ten sam poziom pracy z młodzieżą” (N5). Zapytana, czy wyniki plebiscytu wpływają na wydajność jej pracy, przekornie odpowiada: „Mam nadzieję, że nie. To znaczy, mam nadzieję, że jestem tak samo wymagająca, jak kiedyś. Mój stosunek do uczniów w zasadzie zawsze miałam taki sam, to znaczy zawsze mi się wydawało, że są tu po to, żeby się czegoś nauczyć i trzeba zrobić wszystko, żeby im pomóc” (N5).

Podobny dystans do nagradzania przez uczniów wykazuje inny nauczyciel, dla którego nagroda jest nie tyle miarą sukcesu, co ważnym sygnałem potwierdzającym jego rozwój zawodowy i zapobiegającym stagnacji: „Wydaje mi się, że dobrze, że są takie plebiscyty, bo one pozwalają każdemu nauczycielowi wyznaczyć, a przynajmniej powinny wyznaczyć pewien tor. Bo jeżeli ja pracuję, a nie jestem postrzegany przez młodzież aż tak dobrze, to może ja powinienem coś zmienić i zastanowić się?” (N4).

Mężczyzna zauważa też społeczny wymiar nagrody, który wyraża się między innymi poprzez gratulacje bądź złośliwe komentarze ze strony innych nauczycieli. Nauczyciel zwraca uwagę, że nieotrzymanie nagrody nie powinno być odbierane przez nauczycieli jako porażka, ale bodziec motywujący do pracy:

Nikomiu z takiego błędnego powodu nie powinno być smutno, ale powinno ich to motywować! (...) Bo są w plebiscycie kolejne miejsca, są jakieś mniejsze nagrody. I jeżeli gdzieś tam się nigdzie nie przebijam, to już jest sygnał do tego, że albo jestem już całkowicie za stary i moje metody już są przeżytek, albo coś jest nie tak. (N4)

Umiejętność modyfikowania metod nauczania i wychowania jest dla doświadczonego nauczyciela istotnym elementem procesu edukacji szkolnej. Skupienie uwagi na pracy z uczniem nie pozbawia nauczyciela perspektywy otrzymania nagrody, ale jest ona dla niego czymś wtórnym, dodatkowo zrelatywizowanym przez krytyczne opinie ze strony grona nauczycielskiego, dlatego emocje nauczyciela odnośnie do wyników plebiscytu są niewielkie.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, można przyjąć, że nauczyciele zaproszeni do udziału w badaniach są ludźmi sukcesu, a ich popularność wśród młodzieży została potwierdzona w plebiscycie. Nagrody i wyróżnienia wnoszą wiele w życie nauczycieli, wpływają na ich motywację, określają przyszły kształt ich rozwoju. Ale spojrzenie na wyjątkowych nauczycieli wymaga także zwrócenia uwagi na uznawane przez nich cele edukacyjne, realizowane formy aktywności, sposoby osiągnięcia zamierzeń.

NAUCZYCIEL UCZNIA TU I TERAZ

Skoncentrowanie na aktualnych potrzebach ucznia jest uwarunkowane dostrzeżeniem i uznaniem jego wartości, co wyraża się między innymi w pajdocentrycznym ukierunkowaniu działań edukacyjnych. *Nauczyciele jutra* w praktyczny sposób realizują założenia pajdocentryzmu. Skupienie uwagi na uczniu, choć różnie opisywane, jest dominantą realizowanego przez nich procesu kształcenia. Jeden z nauczycieli wyraził to w następujących słowach odnoszących się do podstawowych założeń uprawianej metodyki nauczania:

Po pierwsze otwartość, to znaczy, że uczniowie, którzy przychodzą na lekcje, czują się bezpiecznie bez względu na swój światopogląd. I to jest taki ukłon w stosunku do wieku ludzi, z którymi pracuję. A druga rzecz to jest relacyjność, czyli, że tak powiem górnolotnie, próbuję stosować personalizizm w praktyce. Czyli staram się, mimo że to są klasy ogromne czy grupy duże, tak prowadzić zajęcia, żeby każdy uczeń czuł się akceptowany, czuł się dobrze. I jeszcze chyba trzecia rzecz to jest jasność przekazu. To tyle w tej kwestii dydaktycznej. (N1)

Dostrzeżenie wartości każdego ucznia, okazanie mu akceptacji i zapewnienie poczucia bezpieczeństwa jest dla nauczyciela praktycznym sposobem realizacji założeń personalizizmu, z którym zapoznał się podczas studiów teologicznych i pedagogicznych. Obserwacja lekcji prowadzonej przez dydaktyka pozwala na dostrzeżenie, że uczniowie wysoko cenią sobie umiejętności nauczycielskie świeckiego katechety. Jego nienarzucający się sposób przekazywania prawd wiary i szacunek okazywany każdemu uczniowi jest dla części z nich głównym powodem przychodzenia na katechezę.

Pozytywne doświadczenia kontaktu z katechezą i katechetą nabierają szczególnego znaczenia w dorosłym życiu uczniów.

Nauczyciel fizyki przekłada założenia pajdocentryzmu na praktykę nauczania, w której chodzi o to, by „tak nie do końca stricte uczyć, tylko dać szansę rozwoju temu uczniowi, czyli w którymś momencie trzeba mu zwyczajnie dać spokój i pozwolić mu się rozwijać” (N2). Dostrzeżenie potrzeby indywidualnego rozwoju ucznia i wiara w jego zdolności poznawcze stoją u podstaw pajdocentryzmu. Cytowane słowa brzmią wymownie w ustach nauczyciela, który uczy fizyki – przedmiotu postrzeganego jako stosunkowo trudny i wymagający uwagi ze strony uczniów. Pozostawienie im przestrzeni wolności w tym względzie jest ryzykowne, ale jednocześnie w przekonaniu *nauczycieli jutra* niezbędne. Dla innego nauczyciela sposobem okazania uczniom szacunku jest np. poznanie i używanie ich imion. Ten drobny zabieg komunikacyjny wpływa pozytywnie na proces nauczania. Jest on elementem budowania „atmosfery wokół przedmiotu” (N1). Potrzeba budowania pozytywnych skojarzeń z nauczycielem i prowadzoną przez niego lekcją pojawia się także w pozostałych wywiadach.

Istotną cechą *nauczycieli jutra* jest ich kreatywność. Wyraża się ona między innymi w sposobie prowadzenia lekcji, która czasami odbiega od utartych schematów, a wykraczając poza nie, wnosi ożywczy powiew do szkolnej sali. Nauczyciele tak opowiadają o swoich lekcjach:

Moje lekcje są prowadzone w taki dosyć sympatyczny sposób. Często żartujemy, dosyć często jest tam jakaś taka atmosfera, w miarę luźna. Natomiast to nie znaczy, że oni sobie robią, co chcą! (N3)

Podczas mojej lekcji ja uczę całym sobą. Ruszam się, wariuję, szaleję. Oczywiście coś tam pokazuję, robię z siebie troszeczkę takiego w cudzysłowie głupka, ale nie na zasadzie, żeby sobie ich zaskarbić, tylko żeby im powiedzieć, że ten świat, w którym dane mi było ich uczyć, w rzeczywistości nie jest strasznie trudny, wręcz łatwy. Mówię: – *Sprawdźmy, czy jest tutaj pole grawitacyjne* – a każdy wie, że jest. Mówię dalej: – *Ale może tam nie ma?* – i robię eksperymenty, puszczam klucze. Oni się z tego śmieją, ale potem myślą, że w tym jest jakiś głęboki sens. Tak sobie myślę o tym i dlatego tak się zachowuję. (N2)

Zaciekawienie tematami poruszonymi na lekcji wymaga nie tylko opanowania warsztatu metodycznego, ale również nabycia umiejętności kreatywnego i intuicyjnego prowadzenia lekcji. Obrazowe przybliżenie uczniom zjawiska grawitacji z pewnością pozwala im zapamiętać i zrozumieć prawo ciążenia. Uczniowie mogą *tu i teraz* czynnie zaangażować się w proces kształcenia. Ale działania pomysłowego nauczyciela przyniosą efekty również w przyszłości, gdyż ku temu zmierza działalność dydaktyczna.

NAUCZYCIEL JUTRA I UCZEŃ

Znamienną cechą nauczycieli biorących udział w badaniach jest fakt, że ich działania są w dużej mierze nastawione na przyszłość ucznia. Dla dydaktyków jest ona wyzwaniem, przed jakim stoi każdy młody człowiek i w którym nauczyciele mają świadomy udział. Pracując *dzisiaj*, pragną przygotować swych uczniów do tego, co będzie *jutro*.

Z wypowiedzi wynika, że troska o dobrą przyszłość uczniów obejmuje wiele działań. W pierwszym rzędzie są one związane z przekazywaniem wiedzy, dzięki której dorosłe życie uczniów będzie ciekawe i uwieńczone wieloma sukcesami. Konkretnie korzyści z uczenia swego przedmiotu zauważają nauczycielki języka angielskiego, fizyk czy matematyk. Rekrutacja na studia jest tego wymiernym sprawdzianem. Ale troska o dobrą przyszłość dla uczniów sięga poza płaszczyznę kształcenia.

Nauczyciele zwracają uwagę na konieczność wzmacniania w młodzieży postaw, które kształtują się przede wszystkim w procesie wychowania. Dlatego starają się realizować postulaty połączenia nauczania z wychowaniem i pokonywać przeszkody wywołane bezwładem systemu edukacji. Zwracają też uwagę na rozwój prezentowanych przez siebie postaw życiowych, które są w ich przekonaniu istotnym drogowskazem na dalsze życie. Dawanie dobrego przykładu to zadanie, które starają się świadomie realizować.

Nauczyciele udzielający wywiadów osiągają sukcesy dzięki umiejętności elastycznego podejścia do osób i zadań, które napotykają. Są świadomi, że młodzież, z którą pracują, podlega dynamicznym przemianom, a co za tym idzie – niezbędne jest dostosowanie się do nowych wyzwań: „Chodzi o to, żeby lekcje czy cały proces – nazwijmy to ładnie – dydaktyczny w ciągu roku czy w ciągu jakiegoś okresu zmieniać. Żeby on był dynamiczny (...). Więc pod tym względem dydaktycznym na pewno się zmieniam” (N1).

Nauczyciele jutra widzą również zagrożenia swej pracy. Dostrzegają je w systemie kształcenia, a także w indywidualnym podejściu każdego nauczyciela do swoich zadań. Grozi im przedmiotowe traktowanie ucznia, zbagatelizowanie jego potrzeb, zaniechanie o względy, popadnięcie w rutynę. Jedna z nauczycielek zauważa:

Zawód nauczyciela to jest zawód, który człowieka potrafi tak zdemoralizować! Zdemoralizować w taki sposób, że daje fałszywe poczucie władzy. I dlatego jest dużo moim zdaniem nauczycieli, którzy w pewnym momencie, kiedy czują, że mają tę władzę nad uczniem, to czasami może to tak wpłynąć na nich, że popadają w skrajności. Dlatego ja staram się patrzeć trochę na to inaczej. (N3)

Przeciwdziałanie demoralizacji i fiksacji postaw nauczycielskich opiera się na nieustannej trosce nauczyciela o własny rozwój osobowościowy i duchowy. Zapobieganie postawie pychy jest samowychowawczym aspektem podejmowanych działań.

ZAKOŃCZENIE

Wiele działań podejmowanych przez nauczycieli dotyczy codziennej realizacji procesu kształcenia. Dzięki skupieniu na tym, co jest ważne dla ucznia *tu i teraz*, odpowiadają na jego potrzeby. Potrafią też wychodzić naprzeciw potrzebom, które pojawią się w przyszłości własnej i uczniów. Dlatego *nauczyciele jutra* inwestują dużo wysiłku w kształtowanie pomyślnej przyszłości, a co za tym idzie – przekazują taką postawę swoim uczniom. Ukierunkowanie na przyszłość pozwala im pokonywać trudności napotymane we współczesnym systemie edukacji. Choć jest on dla nich dotkliwą bolączką, nie skupiają się na jego negatywnych aspektach. Próbują osiągać cele, które są możliwe do zdobycia w warunkach, w których pracują. Cieszą się z sukcesów własnych, ale one nabierają pełnego znaczenia w perspektywie sukcesów osiągniętych przez uczniów, gdy nauczyciele po latach mogą oglądać owoce swego trudu.

Nauczyciele, którzy włączyli się w badania, są świadomi potencjału, który posiadają. Ich wypowiedzi pokazują, że podejmowane przez nich działania wykraczają poza przyjęte w polskich szkołach schematy funkcjonowania dydaktyków. Ich praca jest solidnym wypełnianiem obowiązków nauczycielskich, z uwzględnieniem pasji, którą w nie wkładają. Prawdopodobnie ten fakt stanowi istotny czynnik wpływający na ich popularność.

LITERATURA

- Bauman, T. (2001). Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych. W T. Pilch i T. Bauman (red.), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Kraków.
- Bereźnicki, F. (2001). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin.
- Okoń, W. (1985). *O postępie pedagogicznym*. Warszawa.
- Palka, S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk.
- Rubacha, K. (2008). Budowanie teorii pedagogicznych. W Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 1*. Warszawa.
- Ryszka, Ł. i Godawa, G. (2016). Uczniowski plebiscyt na najlepszego nauczyciela w szkole jako nieformalna metoda ewaluacji wewnętrznej w opinii laureatów. W J. Grzesiak (red.), *Innowacje i ewaluacja w edukacji. Narzędzia pomiaru efektów kształcenia*. Kalisz.
- Schulz, R. (1989). *Nauczyciel jako innowator*. Warszawa.

POPULARNOŚĆ NAUCZYCIELA JUTRA W SZKOLE W ŚWIETLE NARRACJI WŁASNEJ

Słowa kluczowe: nauczyciel jutra, popularność, edukacja, szkoła

Streszczenie: Nauczyciel przez analizę i ocenę własnej praktyki powinien stale modyfikować i doskonalić metody nauczania, czemu pomocne mogą okazać się różne metody ewaluacyjne lub niestandardowe sposoby i metody oceny oraz podnoszenia jakości kształcenia. W ten sposób podejmowane przez niego działania na podstawie własnej wiedzy i doświadczenia, zwłaszcza w sytuacji zmiany, pomagają mu czerpać satysfakcję i odnosić dydaktyczny sukces, a nie są jedynie rutynową realizacją celów i zadań programowych. Istotą analizy wartości danej ewaluacji staje się więc poszukiwanie najlepszych i najbardziej efektywnych metod i sposobów oceniania, dlatego stałym elementem procesów ewaluacyjnych może okazać się ocena dydaktyczno-wychowawcza nauczycieli dokonywana przez uczniów lub pozaszkolne podmioty oświatowe. Tego typu nieformalne metody prowadzenia ewaluacji pracy nauczyciela mogą stanowić istotny czynnik postępu w nauczaniu i uzupełniać diagnostykę formalną.

POPULARITY OF *THE TEACHER OF THE FUTURE* AT SCHOOL IN THE LIGHT OF PERSONAL NARRATIVE

Keywords: teacher of the future, popularity, education, school

Abstract: Teachers, through analysis and valuation of their own practices, should constantly modify and perfect their methods of teaching. It might be helpful to use non-standard and innovative methods of valuation. In this way, all activities which are prepared by teachers based on their experience and knowledge, especially in situations of a change, help them get satisfaction and success. In this way, these aims are not just a routine activity. The essence of valuation becomes seeking of the best and most effective methods and ways of valuation. For instance, there are multiple types of contests for teachers which in many cases reach further than just local areas. These types of unformal methods of evaluation of teacher's work may be significant marker of the progress in teaching, which in the end may lead to add value to formal diagnostics.

Ryszard Pęczkowski*

OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE UCZNIÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH PRACUJĄCYCH W SYSTEMIE KLAS ŁĄCZONYCH

WSTĘP

Jednym z obszarów systemu edukacji, który nigdy nie był przedmiotem szczególnego zainteresowania władz administracji oświatowej, jest funkcjonowanie szkół pracujących w systemie klas łączonych. Przy czym najczęściej uznawano, i nadal uznaje się, że jest to problem marginalny, nieistotny z punktu widzenia zarządzania całym systemem, który ulegnie likwidacji na skutek podejmowanych kolejnych działań reformujących polską edukację. Jednakże, jak dowodzi przeprowadzona analiza sieci szkolnej, szkoły pracujące w systemie klas łączonych, to istotny element struktury sieci szkolnej, zwłaszcza sieci szkół funkcjonujących na obszarach wiejskich (Pęczkowski, 2015).

Podjęwane różnego rodzaju działania na rzecz ich likwidacji okazały się nieskuteczne, a system nauczania w klasach łączonych jest nadal obecny w polskiej szkole, i brak jest racjonalnych przesłanek uprawniających do stwierdzenia, że ten sposób pracy szkoły zostanie zlikwidowany kolejnymi działaniami reformatorów systemu edukacji. Wynika to z faktu, iż organizacja procesu kształcenia w formule nauczania w klasach łączonych nie jest efektem niewłaściwego zarządzania siecią szkolną na poziomie lokalnym, ale wyłącznie skutkiem występowania czynników geograficzno-przestrzennych, a przede wszystkim uwarunkowań demograficznych (Pęczkowski, 2010).

KLASY ŁĄCZONE, OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW – ZARYS DEFINICYJNY

Istotą nauczania w klasach łączonych jest tworzenie sytuacji, w której nauczyciel w tym samym miejscu i czasie pracuje z dwoma, najczęściej najbliższymi, oddziałami klasowymi, a treści poznawcze, kształcące i wychowawcze zawarte są w dwóch

* Uniwersytet Rzeszowski.

różnych programach nauczania (Pęczkowski, 2010). Jednym z podstawowych wskaźników oceny pracy szkoły, w tym szkoły pracującej w systemie klas łączonych, są osiągnięcia szkolne uczniów do niej uczęszczających. Ukończenie przez ucznia kolejnego roku nauki szkolnej lub etapu edukacyjnego to znakomity moment, by formułować prognozę dalszej kariery szkolnej ucznia, która powinna być nie tylko oceną mocnych i słabych stron dotychczasowej jego aktywności, ale przede wszystkim narzędziem motywującym do dalszej, jeszcze bardziej efektywnej pracy. Jest to także istotne kryterium oceny jakości pracy nauczyciela i podstawa do podejmowania działań na rzecz jej optymalizacji.

W literaturze pedagogicznej i psychologicznej funkcjonuje wiele różnorodnych interpretacji kategorii *osiągnięcia szkolne*. Nie wdając się w ich analizę – nie jest to przedmiotem niniejszego opracowania – na użytek zawartych tutaj rozważań przyjmuje się, że osiągnięcia szkolne to efekt celowego działania szkoły (Niemierko, 2007, s. 269), przy czym można wyodrębnić dwa rodzaje efektów. Pierwszy z nich to osiągnięcia emocjonalne, które określa się jako nabyte chęci wykonywania określonych czynności i obejmują one kierunkowe cechy osobowości, np. rozwinięta motywacja, zainteresowania, postawy, poglądy. Drugie – to osiągnięcia poznawcze obejmujące znajomość różnorodnych dziedzin oraz sposobów działania i dotyczą one sprawnościowych cech osobowości, np. umiejętność czytania, pisania, liczenia, rozwiązywania problemów, wykonywania zadań (2007, s. 269).

Mając na uwadze powyższe, w dalszej części niniejszego opracowania uwagę skoncentrowano na analizie poznawczych osiągnięć szkolnych uczniów szkół podstawowych pracujących w systemie klas łączonych.

PROBLEM, METODA, ORGANIZACJA BADAŃ

Pomiar poznawczych osiągnięć szkolnych dokonywany na różnych etapach realizacji procesu kształcenia prowadzony systematycznie pozwala nie tylko na skuteczną kontrolę i ocenę pracy ucznia i nauczyciela oraz podejmowanie działań korygujących w dowolnym momencie procesu, ale czyniony w dłuższej perspektywie czasowej stanowi podstawę analizy występujących w systemie oświatowym tendencji. Przyjmując taką perspektywę w prowadzonych badaniach zmierzano do pozyskania informacji umożliwiających ocenę poznawczych osiągnięć uczniów pracujących w systemie klas łączonych, przy czym zakres prowadzonych badań został ograniczony do poziomu edukacji wczesnoszkolnej i osiągnięć z zakresu edukacji polonistycznej. U podstaw przyjętego rozwiązania leżało przekonanie autora, wsparte rozważaniami teoretycznymi i empirycznymi pedagogów i psychologów (Spionek, 1975; Wróbel, 1975; Wilgocka-Okoń, 1979; Kuligowska, 1988; Cackowska, 1990; Więckowski, 1993), iż efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej uzyskiwane przez uczniów na poziomie klas I – III szkoły podstawowej mają decydujące znaczenie dla przebiegu nauki szkolnej w klasach starszych, a błędy popełnione na tym etapie, niepoprawna struktura

wiedzy, nieprawidłowo kształtowane podstawowe umiejętności w zakresie pisania, czytania, liczenia itd. są najczęściej trudne, a niekiedy wręcz niemożliwe do zmiany w klasach starszych. Ponadto poziom osiągnięć szkolnych z zakresu edukacji polonistycznej ma decydujące znaczenie dla osiągnięć szkolnych uczniów w innych dziedzinach nauki szkolnej (patrz np. Konopnicki, 1968).

W podjętych badaniach zmierzano do udzielenia odpowiedzi na następujące pytanie: *Jaki jest poziom poznawczych osiągnięć szkolnych uczniów klasy III szkoły podstawowej pracującej w systemie klas łączonych w zakresie edukacji językowej w obszarze: umiejętności czytania ze zrozumieniem; umiejętności pisania ze słuchu; wiadomości o języku oraz umiejętności formułowania wielozdaniowej wypowiedzi pisemnej?*

Badania realizowano metodą sondażu diagnostycznego przy użyciu testu osiągnięć szkolnych. Test został skonstruowany przez autora w taki sposób, by na podstawie otrzymanego wyniku można było określić poziom poznawczych osiągnięć szkolnych uczniów pracujących w systemie klas łączonych (Pęczkowski, 2010, s. 145-147). W celu dokonania analizy porównawczej badania testowe przeprowadzono równoległe wśród uczniów uczęszczających do klas jednorodnych wiekowo funkcjonujących w szkołach miejskich i wiejskich. Badania testowe prowadzone były na przełomie maja i czerwca 2016 roku* i objęto nimi ogółem 361 uczniów realizujących nauczanie w systemie klas łączonych, 380 uczniów klas jednorodnych wiekowo w szkołach miejskich oraz 388 uczniów w szkołach wiejskich. Pomiar przeprowadzony w 2016 roku był kolejnym, szóstym już pomiarem dokonany w ramach rozpoczętych przez autora w 1996 roku badań nad efektywnością nauczania w klasach łączonych. Wszystkie pomiary zostały dokonane na podstawie przyjętej metodologii z wykorzystaniem tych samych narzędzi**.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Ze względu na ograniczone ramy niniejszego opracowania rozważania ograniczono jedynie do oceny ogólnego poziomu poznawczych osiągnięć szkolnych uczniów uczęszczających do szkół pracujących w systemie klas łączonych. Zebrany materiał empiryczny oraz dokonana analiza wskazuje, że uczniowie pracujący w klasach łączonych uzyskali w badaniu testowym średni wynik na poziomie 27,18 pkt., co stanowi 73,45% możliwych do uzyskania punktów. Ich rówieśnicy uczęszczający do klas jednorodnych wiekowo w szkołach miejskich i wiejskich uzyskali odpowiednio: szkoła miejska – 21,72 pkt. (58,70%); szkoła wiejska – 21,47 pkt. (58,02%). Uzyskane wyniki jednoznacznie wskazują, że uczniowie klas łączonych prezentują

* Część badań testowych przeprowadziły pod moim kierunkiem uczestniczki seminarium magisterskiego.

** Początkowa wersja testu osiągnięć stwarzała możliwość uzyskania przez badanego ucznia maksymalnie 39 pkt. Po zmianach dokonanych w podstawie programowej dla etapu edukacji wczesnoszkolnej z testu zostały usunięte te zadania, których treści zostały zmienione w podstawie programowej. Po zmianach maksymalna liczba punktów możliwych do uzyskania przez badanego wynosi 37 pkt.

zdecydowanie wyższy poziom poznawczych osiągnięć szkolnych w zakresie edukacji polonistycznej w stosunku do uczniów klas jednorodnych wiekowo funkcjonujących zarówno w szkołach miejskich, jak i wiejskich.

Analiza istotności różnic pomiędzy średnimi wynikami badań testowych uzyskanymi przez badanych uczniów, z wykorzystaniem testu dla dwóch średnich (Greń, 1978), wskazuje, że występujące różnice pomiędzy średnimi uzyskanymi przez uczniów klas łączonych a średnimi uzyskanymi przez uczniów klas jednorodnych wiekowo są istotne statystycznie. W przypadku różnic pomiędzy średnią uczniów klas łączonych a średnią uczniów klas jednorodnych wiekowo szkoły miejskiej wartość statystyki z wynosi: $z = 13,42$; ($z_{\alpha} = 2,58$, $\alpha = 0,01$). Wartość statystyki z w przypadku porównania średnich uzyskanych przez uczniów klas łączonych oraz klas jednorodnych szkół wiejskich wynosi: $z = 13,78$; ($z_{\alpha} = 2,58$, $\alpha = 0,01$). Oznacza to, że ogólny poziom poznawczych osiągnięć szkolnych prezentowany przez uczniów klas łączonych jest wyższy, na poziomie statystycznie istotnym, od poziomu prezentowanego przez uczniów klas jednorodnych wiekowo szkół miejskich i wiejskich.

Interesujących danych dostarcza analiza wyników badań przeprowadzonych wśród uczniów klas łączonych na przestrzeni lat 1996 – 2016. Szczegółowe dane zawarte zostały w poniższej tabeli.

Tab. 1. Wyniki badań testowych uczniów klas łączonych z uwzględnieniem etapu badania

Etap badania	N	\bar{x}	%
1995/96	390	22,05	56,54
1998/99	401	24,36	62,46
2002/03	417	25,46	65,28
2005/06	453	24,71	63,28
2011/12	354	25,57	69,11
2015/16	361	27,18	73,46

Źródło: opracowanie własne.

Z danych zawartych w powyższej tabeli wynika, że poziom poznawczych osiągnięć szkolnych z zakresu edukacji polonistycznej uczniów klasy III szkoły podstawowej pracującej w systemie klas łączonych systematycznie rośnie. W momencie rozpoczęcia badań średni wynik uzyskany przez badanych uczniów to 22,05 pkt., co stanowiło zaledwie 56,54% możliwych do uzyskania punktów. W kolejnych latach obserwujemy tendencję wzrostową, a w ostatnim pomiarze średni wynik uzyskany przez badanych uczniów klas łączonych to 27,18 pkt. (73,46%).

Analiza istotności różnic pomiędzy średnimi uzyskanymi przez badanych w roku szkolnym 1995/96 oraz 2015/2016 wskazuje, że różnice te są istotne statystycznie. Oznacza to, że na przestrzeni ostatnich 20 lat efektywność kształcenia w klasach łączonych w obszarze edukacji polonistycznej zdecydowanie wzrosła, co przy znanych trudnościach w realizacji tej formy organizacji procesu kształcenia należy ocenić niezwykle wysoko. Ocenę tę jeszcze bardziej wzmacnia analiza porównawcza wyników

badan uzyskanych w kolejnych etapach przez badanych uczniów klas łączonych oraz klas jednorodnych wiekowo funkcjonujących w szkołach miejskich i wiejskich. Zestawienie wyników badań przedstawia Tab. 2.

Tab. 2. Wyniki badań testowych uczniów klas łączonych oraz klas jednorodnych wiekowo z uwzględnieniem środowiska funkcjonowania szkoły oraz etapu badania

Etap badania	N			\bar{x}			%		
	Klasy łączone	Szkoła wiejska	Szkoła miejska	Klasy łączone	Szkoła wiejska	Szkoła miejska	Klasy łączone	Szkoła wiejska	Szkoła miejska
1995/96	390	389	410	22,05	23,50	26,34	56,54	60,25	67,54
1998/99	401	396	396	24,36	23,39	25,45	62,46	61,49	65,26
2002/03	417	385	414	25,46	24,50	25,44	65,28	62,82	65,23
2005/06	453	387	456	24,71	23,45	25,19	63,28	60,12	64,59
2011/12	354	367	381	25,57	22,89	23,68	69,11	61,86	64,00
2015/16	361	388	380	27,18	21,47	21,72	73,46	58,02	58,70

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników badań testowych uzyskanych przez badanych uczniów w poszczególnych etapach badań oraz rezultaty badań prowadzonych przez innych autorów (patrz Pęczkowski, 2010, s. 154-155) upoważnia do sformułowania następujących uogólnień:

- a. od wielu lat obserwujemy na poziomie edukacji wczesnoszkolnej niekorzystne tendencje polegające na systematycznym obniżaniu się poziomu osiągnięć szkolnych uczniów kończących ten etap edukacji. Niepokój budzić musi fakt, iż tendencja ta jest charakterystyczna dla osiągnięć uczniów w obszarze edukacji polonistycznej. Pomimo podejmowania przez władze administracji oświatowej szeregu działań, których zasadniczym celem było podniesienie efektywności kształcenia, w tym na poziomie edukacji wczesnoszkolnej*, nie udało się zatrzymać niekorzystnych tendencji, a w niektórych obszarach, np. edukacji polonistycznej, doszło do zwiększenia dystansu pomiędzy założeniami i oczekiwaniami a uzyskiwanymi rezultatami;
- b. analiza zmian dokonujących się w obszarze efektywności kształcenia na poziomie klas I – III w sposób pośredni wskazuje, że efektem każdej zmiany, czy to w obowiązujących programach nauczania, czy też w podstawie programowej, jest zjawisko powolnego, ale systematycznego obniżenia się poziomu osiągnięć szkolnych uczniów objętych nauką szkolną na etapie edukacji wczesnoszkolnej;

* W latach 1978-1988 czterokrotnie modyfikowano treści programowe edukacji wczesnoszkolnej; w 1992 roku wprowadzono nowy program nauczania w klasach I-III; w 1999 dokonano gruntownej reformy programowej polskiej szkoły, która objęła także edukację na poziomie klas I-III; w latach 2000-2016 kilkakrotnie modyfikowano podstawę kształcenia ogólnego, w tym także edukację wczesnoszkolną.

- c. na tle niekorzystnych zmian w edukacji wczesnoszkolnej, zwłaszcza w obszarze jej efektywności, pozytywnie należy ocenić zmiany dokonujące się w szkołach pracujących w systemie klas łączonych, w których poziom osiągnięć szkolnych uczniów klas I – III systematycznie się zwiększa. Fakt ten stoi w zdecydowanej opozycji do powszechnie głoszonego poglądu o niskiej jakości i poziomie pracy nauczycieli i uczniów, którym okoliczności niezależne od nich, stworzyły konieczność kontynuacji edukacji w systemie klas łączonych.

Mając na uwadze powyższe, uzasadnionym wydaje się postulat, by efektywność kształcenia w klasach I – III stała się przedmiotem zainteresowania nie tylko badaczy, ale przede wszystkim władz administracji oświatowej, a naczelnym celem podejmowanych działań powinno być zdefiniowanie przyczyn występowania niekorzystnych zjawisk. Konsekwencją przeprowadzonej analizy powinno być podjęcie w gronie specjalistów dyskusji i oceny dotychczasowej koncepcji programowej i metodycznej realizowanej na tym poziomie edukacji szkolnej, zwłaszcza w obszarze edukacji polonistycznej.

Uzasadnieniem tego postulatu jest przekonanie autora, i nie tylko, że właściwie realizowane kształcenie językowe to narzędzie rozwoju umysłowego człowieka, rozwijające jego procesy myślenia i w sposób bezpośredni determinujący podejmowaną przez ucznia działalność poznawczą. Biegłość w posługiwaniu się językiem ojczystym decyduje o sposobie funkcjonowania ucznia w bliższym i dalszym otoczeniu. Nie do przyjęcia jest sytuacja, w której władze oświatowe nie reagują na występowanie niekorzystnych tendencji w edukacji szkolnej, a swoje działania ograniczają wyłącznie do wprowadzania kolejnych zmian formalno-prawnych, które jak wskazują dotychczasowe doświadczenia, nie tylko nie likwidują tych zjawisk, a jeszcze bardziej je pogłębiają.

ZAKOŃCZENIE

Jedną z możliwych dróg poprawy jakości i efektywności kształcenia na poziomie edukacji wczesnoszkolnej jest likwidacja na tym etapie kształcenia nieśmiertelnego systemu klasowo-lekcyjnego i stworzenie podstaw prawnych i organizacyjnych dla alternatywnych sposobów organizacji procesu kształcenia. Osiągnięcia polskiej i nie tylko polskiej pedagogiki w tym zakresie są ogromne, natomiast możliwości ich upowszechnienia w praktyce szkolnej są bardzo ograniczone, by nie rzec, niemożliwe. Niestety kolejna reforma polskiego systemu edukacji, a przede wszystkim proponowane rozwiązania strukturalne i programowe, zupełnie pomijają ten aspekt organizacji procesu kształcenia. Świadczy o tym *projekt Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i przedszkoli z 20 stycznia 2017 r.* (MEN, 2017), w którym w sposób jednoznaczny wskazuje się na system klasowo-lekcyjny jako jedyny dopuszczalny sposób organizacji procesu kształcenia

w szkole, a możliwości realizacji procesu kształcenia w formie nauczania w systemie klas łączonych zostały w sposób zasadniczy ograniczone.

LITERATURA

- Cackowska, M. (red.) (1990). *Skuteczność nauczania początkowego w Polsce w latach 1976-1990*. Lublin.
- Greń, J. (1978). *Statystyka matematyczna – modele i zadania*. Warszawa.
- Konopnicki, J. (1968). *Zadania (testy) słownikowe i ich zastosowanie*. Wrocław.
- Kuligowska, K. (1988). *Z badań nad osiągnięciami uczniów młodszych o różnym poziomie inteligencji*. Warszawa.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej [MEN]. (2017). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i przedszkoli. Projekt*. Pobrano z lokalizacji: <https://men.gov.pl/konsultacje/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-w-sprawie-szczegolowej-organizacji-publicznych-szkol-i-przedszkoli>
- Niemierko, B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa.
- Pęczkowski, R. (2010). *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*. Rzeszów.
- Pęczkowski, R. (2015). Nauczanie w klasach łączonych – kontekst teoretyczno-empiryczny. W K. Denek, A. Kamińska, E. Kraus i P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Jakość kształcenia i niepowodzenia szkolne*. Sosnowiec.
- Spionek, H. (1975). *Zaburzenia w rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa.
- Więckowski, R. (1993). *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa.
- Wilgocka-Okoń, B. (1979). *Edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa.
- Wróbel, T. (1975). *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*. Warszawa.

OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE UCZNIÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH PRACUJĄCYCH W SYSTEMIE KLAS ŁĄCZONYCH

Słowa kluczowe: klasy łączone, klasy jednorodnie wiekowo, system nauczania, poznawcze osiągnięcia szkolne, efektywność nauczania

Streszczenie: System nauczania w klasach łączonych to obszar funkcjonowania polskiego systemu edukacji praktycznie nieobecny w dyskursie naukowym oraz działaniach władz administracji oświatowej, pomimo że jest on realizowany w około 20% szkół podstawowych w Polsce. Przedmiotem niniejszego opracowania jest analiza jednego z aspektów tego systemu, a mianowicie jego efektywności. Podjęto w nim analizę poziomu poznawczych osiągnięć szkolnych uczniów klasy III szkoły podstawowej pracującej w systemie klas łączonych. W rozważaniach odwołano się do badań własnych tego aspektu nauczania w klasach łączonych, realizowanych na przestrzeni lat 1996-2016, podejmując na zakończenie próbę dokonania uogólnień i postulatów pod adresem praktyki szkolnej.

EDUCATION ACHIEVEMENTS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS WORKING IN JOINT CLASSES SYSTEM

Keywords: joint classes, same age classes, education system, cognitive school achievements, education efficiency

Abstract: The education system in joint classes is the area of Polish educational system is practically absent in the scientific debate, as well as in education administration activities, although it is in operation in about 20% of primary schools in Poland. This report analyses one aspect of this system, namely its efficiency. The author attempts to analyse the level of cognitive school achievements of 3rd grade pupils working in joint classes system. He refers to his research on the matter conducted in 1996-2016 concluding with some generalizations and demands for schooling practice.

Joanna Ogrodnik*

ASPIRACJE EDUKACYJNE UCZNIÓW A POZIOM ICH OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH

WSTĘP

Dokonujące się obecnie przeobrażenia zmierzające do ukształtowania społeczeństwa uczącego się, są ważkim argumentem do podjęcia badań diagnozujących dążenia edukacyjne młodzieży. Dynamika aspiracji, wynikając z przemian cywilizacyjno-społecznych i systemowych, wyznacza bowiem kierunek zmian edukacyjnych i nakłada na systemy oświatowe obowiązek dostosowywania ich do potrzeb zmieniającego się społeczeństwa. Przekształcające się aspiracje młodzieży generują istotne zmiany o zasięgu makrostrukturalnym, a także mają doniosłe znaczenie dla funkcjonowania mikrostruktur, jakimi są klasa i szkoła, nakładając na nauczycieli obowiązek nie tylko dostrzegania rosnących dążeń poznawczych młodzieży, ale także ich zaspokajania.

Aspiracje edukacyjne określane są jako zamierzenia dotyczące wyników pracy szkolnej oraz uzyskiwanych ocen, a także ukończenia określonej szkoły oraz zamierzonego poziomu wykształcenia. Towarzyszą im także często dążenia samokształceniowe (Skorny, 1980). W niniejszych rozważaniach postanowiono wyodrębnić edukacyjne aspiracje aktualistyczne, które dotyczą osiągnięć szkolnych uczniów, a także długoplanowe, których realizacja wymaga dłuższego okresu czasu i odnosi się do zamiaru zdobycia określonego poziomu wykształcenia. Trzeci rodzaj to aspiracje samokształceniowe obejmujące wszelką działalność poznawczą uczniów, która ma na celu opanowanie konkretnych umiejętności i wiadomości, uzupełnienie luk w posiadanej wiedzy, a nade wszystko jest wyrazem dążenia do zapewnienia sobie warunków do rozwoju własnej osobowości (Skorny, 2003).

PRZEDMIOT I CELE BADAŃ

Celem badań była diagnoza aspiracji edukacyjnych młodzieży – aktualistycznych, długoplanowych i samokształceniowych – oraz rozpoznanie ich związku z osiągnięciami szkolnymi. Badania przeprowadzono w grupie 615 maturzystów z sześciu

* Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach.

liceów ogólnokształcących w województwie śląskim. Do zdiagnozowania aspiracji edukacyjnych wykorzystano sondaż diagnostyczny, a do rozpoznania osiągnięć szkolnych uczniów – analizę dokumentów. Kwestionariusz aspiracji edukacyjnych własnego autorstwa zawierał 10 pytań dotyczących aspiracji długoplanowych, aktualistycznych i samokształceniowych. Poziom aspiracji określono jako: bardzo wysoki, wysoki, średni lub niski. Tak wyodrębnionym poziomom przyporządkowano wartości liczbowe. Operacja ta zmierzała do ilościowego uchwycenia jakościowego aspektu badanej rzeczywistości (Juszcyk, 2001). Przyjęto, że 1 wyraża brak aspiracji, 2 – niski poziom aspiracji, 3 – średni, 4 – wysoki, a 5 – bardzo wysoki.

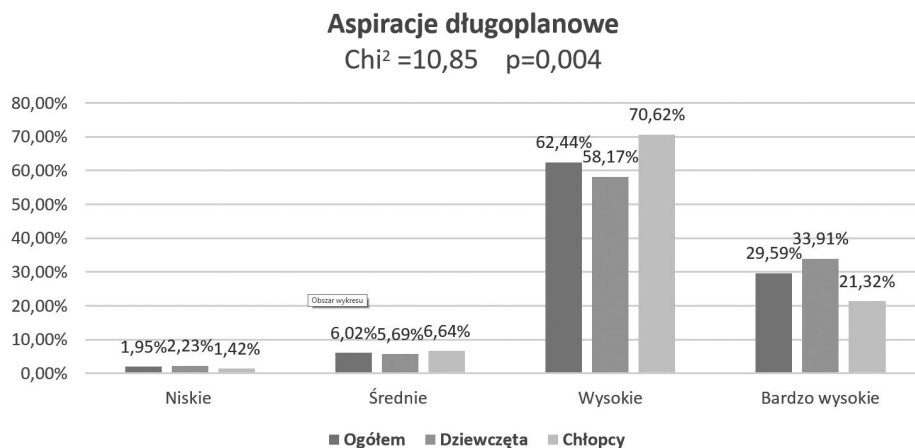
W analizie zebranego materiału badawczego posłużono się metodami statystycznymi. Statystycznej oceny związku dwóch cech dyskretnych dokonano testem niezależności χ^2 . W ten sposób oceniono zależności pomiędzy płcią a aspiracjami edukacyjnymi. Korelacje cech ciągłych i skokowych szacowano współczynnikiem korelacji rang Spearmana (r_s). Dla porównania arytmetycznych średnich ocen szkolnych dla czterech prób uwzględniających równe poziomy aspiracji edukacyjnych zastosowano metodę jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA) weryfikowanej jednowymiarowym testem F. W przypadku gdy analiza wariancji wykazała istotne różnice między porównywanymi średnimi, wykonano test post hoc Tukeya. Wymienione testy wymagają spełnienia założenia o normalności lub przynajmniej symetrii rozkładów oraz jednorodności wariancji, dlatego normalność rozkładów oceniono testem zgodności χ^2 , a symetrię współczynnikiem skośności.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Aspiracje długoplanowe, nazywane też perspektywistycznymi, a wyrażające się w deklarowanej przez uczniów chęci dalszego kształcenia, dają obraz krystalizującego się przyszłego społeczeństwa. Są jednocześnie wyrazem aktualnych potrzeb i przyjętej przez młodzież hierarchii wartości. W niniejszych badaniach przyjęto, iż bardzo wysokie aspiracje oznaczają chęć kontynuowania nauki także po ukończeniu studiów, wysokie – ukończenie studiów magisterskich, średnie – ukończenie studiów licencjackich, niskie – ukończenie kursów lub zakończenie edukacji po szkole średniej. W odniesieniu do badanej grupy zamierzenia długoplanowe nabierają szczególnie istotnego znaczenia, gdyż liceum ogólnokształcące jest tym typem szkoły, który ma najpełniej przygotować do dalszego formalnego kształcenia.

Uzyskane wyniki badań wskazują, iż większość maturzystów (62,4%; N=384) chce kontynuować edukację w ramach studiów magisterskich, wyraża tym samym wysoki poziom aspiracji długoplanowych (Ryc. 1.). Znaczna część uczniów (29,6%; N=182) wyraziła także pragnienie dalszego kształcenia w ramach studiów doktoranckich lub podyplomowych, prezentując w ten sposób bardzo wysoki poziom aspiracji perspektywicznych. Chęć zakończenia edukacji na poziomie studiów licencjackich

zadeklarowało znacznie mniej maturzystów (6,0%; N=37), a tylko nieliczni zaplanowali zaprzestanie jej na poziomie szkoły średniej (2,0%; N=12).



Ryc. 1. Uczniowie o różnym poziomie aspiracji długoplanowych (%)

Źródło: opracowanie własne.

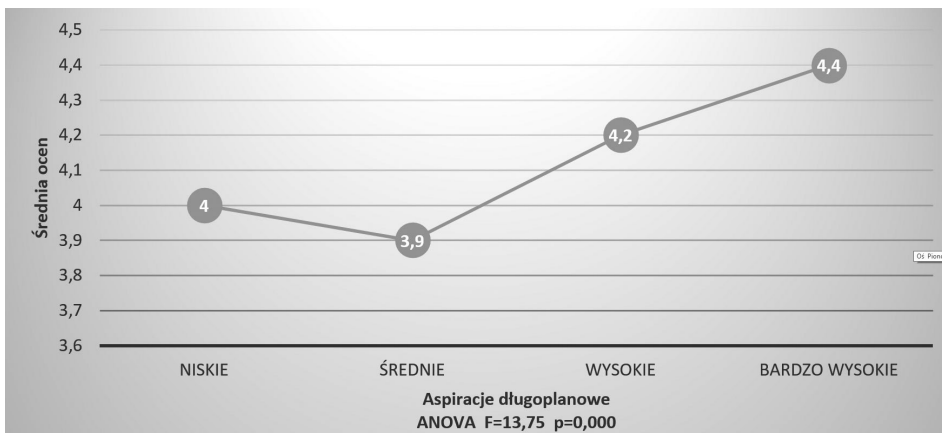
Preferencje dziewcząt i chłopców w planowaniu dalszej edukacji różniły się, w szczególności na poziomie aspiracji bardzo wysokich (Ryc. 1.). Najwięcej uczniów przejawiało wysoki i bardzo wysoki poziom aspiracji długoplanowych. Dziewczęta jednak częściej wyrażały chęć kontynuowania nauki po ukończeniu studiów magisterskich. Ten poziom aspiracji przejawiało 34% z nich, podczas gdy wśród chłopców odsetek ten był niższy i wynosił 21,3%. Na poziomie aspiracji średnich i niskich różnice pomiędzy chłopcami i dziewczętami były nieznaczne. Aspiracje długoplanowe okazały się zależne od płci (Chi²=10,85; p=0,004).

Wylania się tu część młodzieży zdeterminowanej do dalszej nauki na wysokim poziomie, która ma sprecyzowane plany nie tylko dotyczące kolejnego etapu kształcenia, ale także wyraża chęć rozwijania swoich kompetencji w ramach studiów doktoranckich lub podyplomowych.

Poziom aspiracji długoplanowych ma związek z bieżącymi osiągnięciami szkolnymi młodzieży ($r_s=0,24$; p=0,000). Szacowano je średnią ocen z poprzedniego półrocza. Stwierdzono, iż lepsze oceny szkolne korelują z wyższymi aspiracjami długoplanowymi. Ta zależność poddawana jest czasem w wątpliwość, gdyż – jak podkreśla Sikorski (2005) – nie należy zbyt bezpośrednio utożsamiać osiągnięć szkolnych z poziomem przejawianych aspiracji edukacyjnych i zawodowych, trzeba bowiem wziąć pod uwagę wielowymiarowość uwarunkowań aspiracji, szczególnie u dorastającej młodzieży:

Analiza wariancji potwierdziła jednak, iż osiągnięcia szkolne uczniów reprezentujących odmienne poziomy aspiracji długoplanowych różnią się bardzo istotnie (ANOVA F=13,75; p=0,000). Licealiści o bardzo wysokich aspiracjach osiągnęli jednocześnie najwyższe oceny (4,37), które różniły się znacznie od osiągnięć uczniów

przejawiających aspiracje średnie (średnia ocen 3,86; test post hoc Tukeya $p=0,000$) i wysokie (średnia ocen 4,2; test post hoc Tukeya $p=0,008$) (Ryc. 2.).



Ryc. 2. Osiągnięcia szkolne uczniów prezentujących różne poziomy aspiracji długoplanowych

Źródło: opracowanie własne.

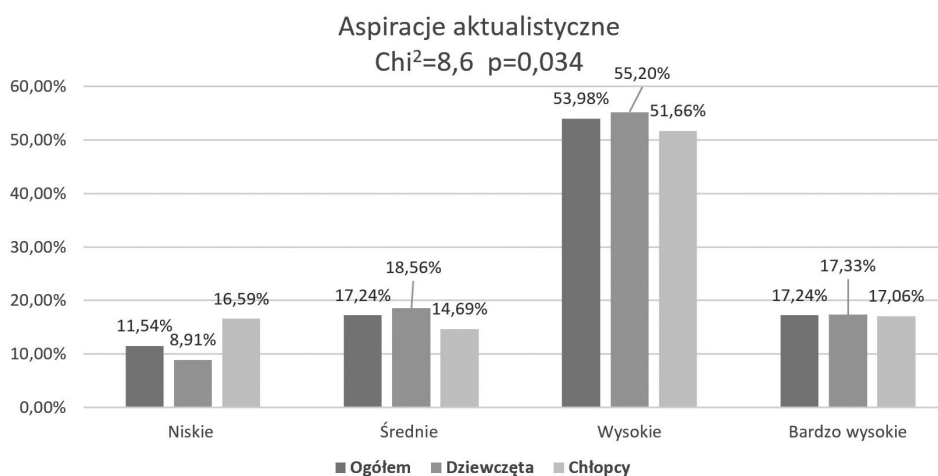
Wykazana współzależność osiągnięć szkolnych i aspiracji perspektywicznych może mieć charakter sprzężenia zwrotnego – lepsze oceny sprzyjają kształtowaniu wyższych aspiracji, te zaś wpływają na motywację osiągnięć uczniów, przyczyniając się do korzystniejszych ocen (Galas i Lewowicki, 1991).

Drugim diagnozowanym rodzajem aspiracji edukacyjnych uczniów są ich dążenia aktualistyczne dotyczące bieżących osiągnięć szkolnych. Określane są one jako sytuacyjnie uwarunkowane pragnienia lub zamierzenia, realizowane w bliskiej przyszłości, zaś osiągnięcie wyznaczonych przez nie celów dokonuje się za pośrednictwem czynności wykonywanych w określonej sytuacji zadaniowej. W przypadku ucznia będzie to np. zamiar uzyskania pozytywnej oceny (Skorny, 2003). W niniejszych rozważaniach przez aktualistyczne aspiracje edukacyjne rozumieć należy zatem dążenia uczniów dotyczące uzyskiwanych ocen, a także te związane z maturą, gdyż badana grupa była tuż przed przystąpieniem do egzaminu dojrzałości. Będzie więc tu mowa o aktualistycznych aspiracjach edukacyjnych w rozumieniu osiągnięć szkolnych uczniów.

Wyłoniono cztery poziomy aspiracji: bardzo wysokie (chęć zdania matury z jak najlepszymi ocenami oraz uzyskiwanie bardzo wysokich ocen bieżących), wysokie (chęć zdania matury z jak najlepszymi ocenami, ale uzyskiwanie jedynie dobrych ocen bieżących), średnie (chęć zdania matury, oceny nie są ważne dla ucznia), niskie (ukończenie szkoły, matura nie jest ważna, uczniowi nie zależy na ocenach).

Ambicją ponad połowy badanych uczniów (54,0%; N=332) było uzyskiwanie dobrych ocen i zdanie jak najlepiej egzaminu maturalnego (wysoki poziom aspiracji aktualistycznych). Część licealistów (17,2%; N=106) stawiała sobie jeszcze wyższe cele

wyrażające się w pragnieniu zdobycia ponadprzeciętnych, wyróżniających się ocen oraz zdania matury z jak najlepszym wynikiem (bardzo wysokie aspiracje). Tak samo liczna grupa (17,2%; N=106) nie przywiązuje jednak wagi do uzyskiwanych stopni, ważne jest dla nich jedynie zdanie matury, zaś oceny nie mają znaczenia (aspiracje średnie). Niepokojące jest, że dla części respondentów (11,5%; N=71) liczyło się jedynie ukończenie szkoły – bez względu na to, czy wiąże się to ze zdaniem matury, czy też nie – niezależnie od tego, jakie oceny uzyskają (niskie aspiracje) (Ryc. 3.). Więcej chłopców (16,6%) niż dziewcząt (8,9%) prezentowało taki brak ambicji. Poziom aspiracji aktualistycznych okazał się zależny od płci ($Chi^2=8,6$; $p=0,03$) i u dziewcząt był on wyższy (Ryc. 3.).

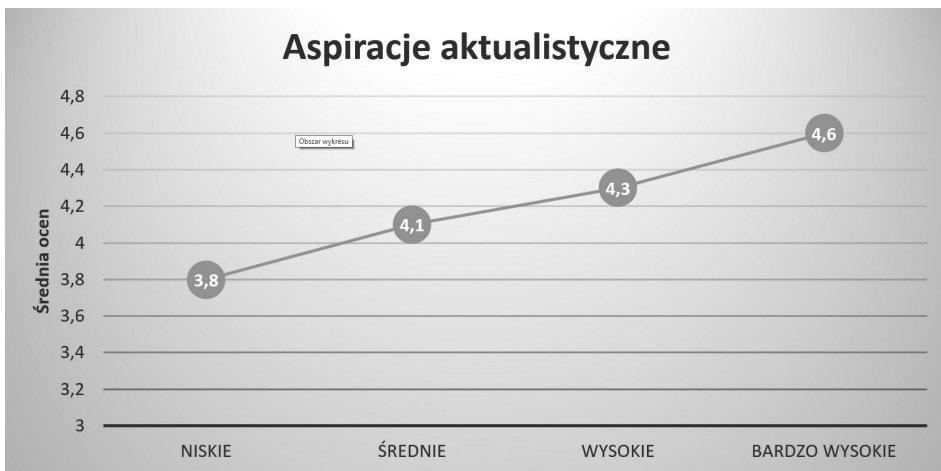


Ryc. 3. Uczniowie o różnym poziomie aspiracji aktualistycznych (%)

Źródło: opracowanie własne.

Jeśli uzyskiwane oceny nie stanowią dla uczniów żadnej wartości, wówczas w myśl *modelu oczekiwania – wartość* nie będą oni podejmować się wykonywania zadań dydaktycznych, nawet jeśli te mogliby wykonać z powodzeniem (Brophy, 2002). O takich uczniach można powiedzieć, że są apatyczni, nie interesują się nauką szkolną, nie cenią jej, gdyż nie ma ona dla nich żadnego sensu, ani wartości (2002).

Deklarowane dążenia do uzyskiwania wysokich wyników nauczania znalazły odzwierciedlenie w osiągnięciach szkolnych uczniów. Aspiracje aktualistyczne są bowiem dodatnio skorelowane z ocenami ($r_s=0,42$; $p=0,000$). Licealiści mający lepsze oceny przejawiali jednocześnie wyższy poziom aspiracji aktualistycznych, przy czym tendencja ta jest silniejsza u chłopców ($r_s=0,5$; $p=0,000$) niż u dziewcząt ($r_s=0,36$; $p=0,000$). Uczniowie wyznaczający sobie nieprzeciętne cele mieli jednocześnie najwyższą średnią ocen (4,6), która znacznie różniła się od średniej ocen osób o niskich aspiracjach (3,8) (Ryc. 4.).



Ryc. 4. Osiągnięcia szkolne uczniów prezentujących różne poziomy aspiracji aktualistycznych

Źródło: opracowanie własne.

Analiza czynnikowa i test post hoc Tukeya potwierdziły bardzo istotne różnice średnich ocen występujące pomiędzy każdym z poziomów aspiracji aktualistycznych. Dążenia uczniów stanowią zatem czynnik różnicujący ich wyniki w nauce (Tab. 1.).

Tab. 1. Prawdopodobieństwa testowe (p) testu Tukeya wykonanego w celu porównania średniej ocen w zależności od poziomu aspiracji aktualistycznych

Aspiracje aktualistyczne	Średnia ocen	Aspiracje aktualistyczne			
		Niskie	Średnie	Wysokie	Bardzo wysokie
		p	p	p	p
Niskie	3,80	—	0,001	0,000	0,000
Średnie	4,08	0,001	—	0,014	0,000
Wysokie	4,27	0,000	0,014	—	0,000
Bardzo wysokie	4,58	0,000	0,000	0,000	—

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

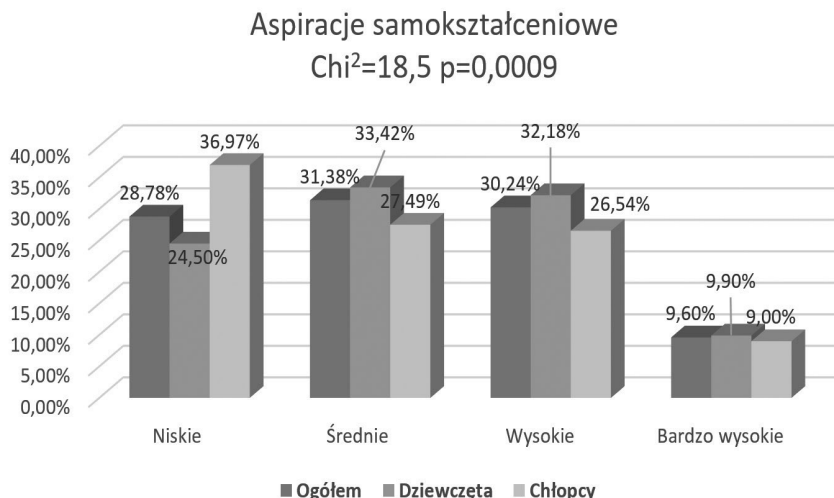
W grupie uczniów ograniczających swoje aspiracje do osiągnięcia jedynie minimum programowego mamy do czynienia po części, a może nawet w każdym przypadku, z osobami zdanyimi na niepowodzenia szkolne rozumiane jako uzyskiwanie osiągnięć szkolnych poniżej własnych możliwości (Bereźnicki, 2001):

Rozpatrując potrzeby edukacyjne maturzystów, nie można pominąć aspiracji samokształceniowych. Rozumie się przez to wszelką samodzielną działalność poznawczą, która prowadzić ma do opanowania nowych umiejętności, wiadomości czy też wyeliminowania braków w posiadanej wiedzy, a w szczególności tę, która podejmowana

jest z myślą o rozwoju własnej osobowości. W takim znaczeniu obejmować ona będzie także samokształcenie kierowane przez nauczycieli, choć w literaturze uznaje się je jedynie za względnie samodzielne uczenie się pod kierunkiem innej osoby (Okoń, 1998). W niniejszych rozważaniach wzięto je pod uwagę, gdyż jest to pierwszy etap pracy samokształceniowej uczniów pozwalający na aktywne i samodzielne zdobywanie wiedzy, a tym samym wdrażający do samokształcenia w czystej postaci, którego swoistą cechą jest autonomiczny dobór celów, treści, warunków i środków kształcenia.

Rozróżniając poziomy aspiracji samokształceniowych, wzięto więc pod uwagę zarówno dążenia kierowane przez nauczycieli, jak i aktywność poznawczą podejmowaną przez uczniów z własnej inicjatywy, niezależnie od tego, czy miała ona charakter użyteczny, czy bezinteresowny (Okoń, 1998). O wysokich aspiracjach samokształceniowych świadczy zatem samodzielne i dobrowolne poszerzanie wiadomości, a także systematyczne przygotowywanie tego, czego wymaga nauczyciel w ramach indywidualnej pracy w domu. Taką postawę zaprezentowało 30,2% (N=186) badanych (Ryc. 5.). Niewielka część (9,6%; N=59) ujawniła także bardzo wysokie aspiracje samokształceniowe przejawiające się dodatkowo uczęszczaniem na różnego rodzaju kursy i zajęcia oraz uczestnictwem w olimpiadach przedmiotowych i konkursach.

Najwięcej maturzystów (31,4%; N=193) ujawniło średni poziom dążeń, którego wskaźnikiem jest czytanie literatury ściśle związanej z zainteresowaniami, z jednoczesnym przekonaniem, iż wiedza zdobyta w szkole jest wystarczająca i nie trzeba jej poszerzać samodzielnie. Znaczna część uczniów (28,8%; N=177) unika wykonywania pracy domowej, nie wykazuje chęci poszerzania wiedzy i uczy się jedynie pod przymusem.



Ryc. 5. Uczniowie o różnym poziomie aspiracji samokształceniowych w badanej grupie (%)

Źródło: opracowanie własne.

Poziom tych aspiracji młodzieży jawi się odmiennie od analizowanych wcześniej dążeń długoplanowych i aktualistycznych. Wyraźnie wzrosła bowiem liczba uczniów o niskich ambicjach samokształceniowych. Większy jest również odsetek osób o aspiracjach średnich, zaś znacznie mniej maturzystów stawiało sobie bardzo wysokie cele. Wyraźnie zarysowała się zależność aspiracji samokształceniowych od płci ($\text{Chi}^2=18,5$; $p=0,0009$). Dziewczęta przejawiały wyższy poziom aspiracji samokształceniowych – 32,18% z nich wykazało wysokie aspiracje samokształceniowe, podczas gdy chłopcy przeważali (36,97%) w kategorii niskich dążeń, unikając samodzielnej aktywności poznawczej (Ryc. 6.).

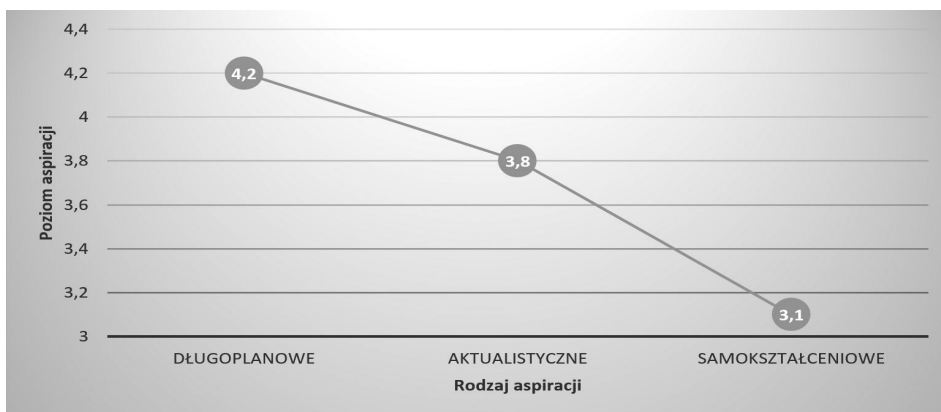
Wysokie aspiracje samokształceniowe sprzyjają osiągnięciu lepszych wyników w nauce ($r_s=0,43$; $p=0,000$). Jest to przede wszystkim konsekwencją systematycznej samodzielnej pracy uczniów, realizacji zadań wskazywanych przez nauczycieli oraz poszerzania wiadomości z własnej inicjatywy. Licealiści prezentujący taką postawę – bardzo wysokie aspiracje – osiągnęli najwyższe oceny (średnia ocen 4,6), które istotnie różniły się od osiągnięć uczniów unikających wysiłku samokształceniowego (średnia ocen 3,9) lub ograniczających się jedynie do czytania książek i przekonanych, że wiedza zdobyta w szkole jest wystarczająca (średnia ocen 4,2). Im większe były ambicje samokształceniowe, tym oceny kształtowały się na wyższym poziomie. Analiza wariancji wykazała bardzo istotne różnice między średnimi ocen szkolnych na poszczególnych poziomach tych aspiracji (ANOVA $F=35,61$; $p=0,000$). Test wielokrotnych porównań pokazał, iż zróżnicowanie to dotyczy wszystkich stopni aspiracji — oceny uzyskiwane przez uczniów o najsłabszych dążeniach samokształceniowych są różne od wyników w nauce uczniów przejawiających wysoki lub bardzo wysoki poziom aspiracji (test post hoc Tukeya $p=0,000$). Osiągnięcia szkolne uczniów zależą zatem także od tego, jaki przejawiają oni poziom aspiracji samokształceniowych (Ryc. 6.).



Ryc. 6. Średnie ocen uczniów prezentujących różne poziomy aspiracji samokształceniowych (pkt)

Źródło: opracowanie własne.

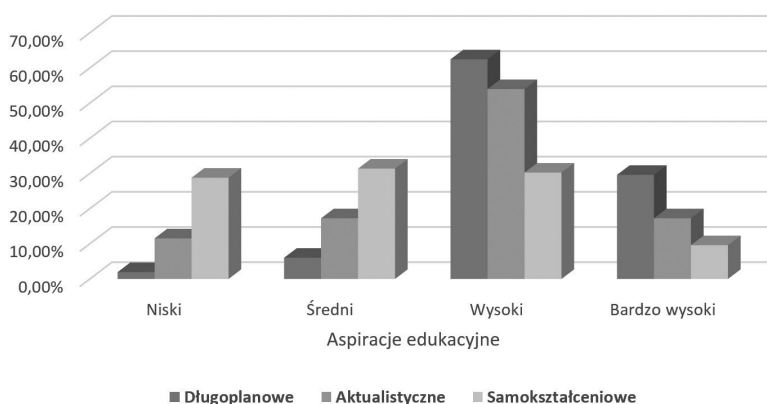
Z dotychczasowych rozważań nad aspiracjami maturzystów wynika, iż kształtują się one na wysokim poziomie, przy czym zdecydowanie ważniejsze niż osiągnięcia szkolne i samodzielne poszerzanie wiedzy jest dla nich zdobycie dobrego wykształcenia (Ryc. 7. i 8.). Dziewczeta stawiają sobie wyższe i ambitniejsze cele niż chłopcy. Dotyczy to zarówno zamierzeń związanych z przyszłym wykształceniem, jak i osiągnięciami szkolnymi, a także wyraża się w bardziej wyszukanych i trwałych formach samokształceniowych.



Ryc. 7. Poziom aspiracji długoplanowych, aktualistycznych i samokształceniowych uczniów (pkt)

Źródło: opracowanie własne.

Uczniowie charakteryzujący się wyższymi aspiracjami samokształceniowymi przejawiali jednocześnie progresję dążeń aktualistycznych ($r=0,44$; $p=0,000$) i długoplanowych ($r=0,31$; $p=0,000$).



Ryc. 8. Uczniowie o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych (%)

Źródło: opracowanie własne.

ZAKOŃCZENIE

Przeprowadzane badania wskazują, iż aspiracje maturzystów kształtują się na wysokim poziomie, przy czym zdecydowanie ważniejsze jest dla nich zdobycie dobrego wykształcenia niż osiągnięcia szkolne i samodzielne poszerzanie wiedzy. Zamiar kontynuowania nauki w ramach studiów wyższych z towarzyszącym jednocześnie przekonaniem o braku konieczności poszerzania wiedzy i ograniczaniem się do niezbędnego wysiłku poznawczego świadczy o aspiracjach pozostających w sferze pragnień. Nie pociągają one bowiem za sobą samodzielnego działania zmierzającego do ich realizacji (Wróblewska, 2004). O takim postulatywnym nastawieniu świadczą także opinie, iż tym ambitnym celem perspektywicznym w niewielkim stopniu towarzyszyła chęć uzyskiwania znaczących osiągnięć szkolnych.

Trudno zrozumieć planowanie studiowania z równoległym brakiem ambicji dotyczących wyników nauczania, zwłaszcza patrząc przez pryzmat konkurencyjności kandydatów ubiegających się o miejsce w szkołach wyższych. Tym bardziej nieracjonalne staje się to pragnienie u uczniów, którzy deklarują, iż nie zależy im ani na ocenach, ani na zdaniu egzaminu dojrzałości, a jedynie ważne jest ukończenie szkoły. Niemniej chęć podjęcia nauki w ramach studiów wyższych, a nawet kontynuowania edukacji po ich ukończeniu, nie jest zaskoczeniem. W ostatnich latach wraz z dokonującymi się przemianami społeczno-politycznymi i gospodarczymi obserwujemy bowiem stopniowy wzrost tychże aspiracji (Wróblewska, 2004). Solidne wykształcenie stało się wymogiem współczesności, warunkiem koniecznym, aby zapewnić sobie większe możliwości w przyszłości, zwłaszcza te dotyczące zatrudnienia.

Niepokoje napawa jednak niski poziom aspiracji samokształceniowych, które są szczególnie istotne w dobie uczącego się społeczeństwa. Samokształcenie staje się, jak mówi Okoń (1998), koniecznością życiową, bo takiej właśnie postawy wymagają obecne warunki społecznego bytowania. Toteż wyrabianie tego rodzaju ambicji jest szczególnie istotnym i zarazem jednym z ważniejszych zadań szkoły, powinno być więc integralną częścią procesu kształcenia (Bereźnicki, 2001). Zważywszy, że aktywność samokształceniowa okazała się dla młodzieży drugoplanową wartością, konieczne jest podjęcie takich działań dydaktycznych i wychowawczych, które nadadzą jej sens i uczynią priorytetowym narzędziem do realizowania innych celów edukacyjnych, a przez nie pośrednio także do dalszych aspiracji dotyczących chociażby statusu społecznego lub ekonomicznego.

Podkreślić należy, że samokształcenie traktowane jest w dydaktyce jako wyższy etap kształcenia, a jego brak w rozwoju jednostki, zdaniem Okonia (1998), stawia w wątpliwość wartość edukacji szkolnej. Przekonanie uczniów o wartości samokształcenia to zarazem droga do uchronienia ich przed indolencją w sytuacjach, które wymagać będą kreatywnego poszukiwania nowych rozwiązań, samodzielnego opanowania umiejętności lub podnoszenia kompetencji w społeczeństwie, które oczekuje kształcenia przez całe życie. Taka aktywna postawa stać się powinna stylem życia, a samokształcenie stałą potrzebą życiową człowieka (Okoń, 1998).

LITERATURA

- Bereźnicki, F. (2001). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków.
- Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa.
- Galas, B. i Lewowicki, T. (1991). *Osobowość a aspiracje*. Warszawa.
- Juszczyk, S. (2001). *Metodologia badań empirycznych w naukach społecznych*. Katowice.
- Okoń, W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Skorny, Z. (2003). *Aspiracje. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa.
- Skorny, Z. (1980). *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk.
- Wróblewska, W. (2004). *Dynamika aspiracji edukacyjnych studentów w obliczu zmian*. Białystok.

ASPIRACJE EDUKACYJNE UCZNIÓW A POZIOM ICH OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH

Słowa kluczowe: aspiracje edukacyjne, osiągnięcia szkolne

Streszczenie: Przedmiotem badań uczyniono aspiracje edukacyjne maturzystów oraz ich związek z osiągnięciami szkolnymi. Badania przeprowadzono w grupie 615 uczniów z sześciu szkół województwa śląskiego. Analiza uzyskanych wyników wskazuje, że uczniowie przejawiają wysokie aspiracje długoplanowe związane z planowanym poziomem wykształcenia, niższe aspiracje aktualistyczne dotyczące bieżących osiągnięć oraz najniższe dążenia samokształceniowe. Wysokie aspiracje edukacyjne sprzyjają uzyskiwaniu wyższych osiągnięć szkolnych. Najkorzystniejszy wpływ na wyniki szkolne mają aspiracje samokształceniowe, które jednak w badanej grupie były najniższe.

PUPILS EDUCATIONAL ASPIRATIONS AND THEIR EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS

Keywords: educational aspirations, learning outcomes

Abstract: This study investigated the relationship between the educational aspirations of secondary school graduates and their educational achievements. 615 pupils from six Silesian schools participated in the study. The results revealed that they display high level of long-term aspirations tied with getting and education, but low level of short-term aspirations and self-education. While higher educational aspirations favour educational achievements, the most predictive for learning outcomes are self-educational aspirations. The latter, however, were the weakest in the study group.



Maria Kocór*

ZAUFANIE I ODPOWIEDZIALNE ZAANGAŻOWANIE SZKOLNYCH PODMIOTÓW W EDUKACJĘ DLA LEPSZEGO JUTRA

WPROWADZENIE

Od niemal zawsze edukacja miała ambitne założenia i cele. Już od starożytności była traktowana jako droga rozwoju jednostek, grup i społeczeństw. Do dziś sens edukacji pozostał tak samo głęboki i niezmienny, choć zmieniały się oczekiwania społeczne, jak też założenia i programy reformatorskie elit rządzących. Głównie jednak zmieniały się warunki systemów edukacyjnych poszczególnych państw i regionów. W czasach minionego ustroju w krajach Europy Środkowej i Wschodniej edukacja miała jednak adaptacyjny i bardziej urzędniczy charakter. Dziś, po ponad ćwierć wieku doświadczeń związanych z budowaniem demokracji, proces kształcenia i wychowania w polskiej szkole przybrał bardziej podmiotowy charakter. Odzyskanie autonomii i uspołecznienie polskiej szkoły postawiło przed jej podmiotami nowe zadania i wyzwania. Dało też wiele praw i możliwości realizacji potrzeb społeczeństwa obywatelskiego, które musi być zaangażowane w kreowanie warunków edukacji dla rozwoju.

Od ponad ćwierć wieku uczeń, nauczyciel i rodzice są w szkole partnerami i prowadzą dialog i współpracę w tworzeniu warunków służących efektywnej nauce. Co to zatem oznacza? Jakie postawy sprzyjają ich edukacyjnemu partnerstwu? Czy autonomia podmiotów szkolnej edukacji spowodowała odpowiedzialne zaangażowanie w realizację jej szczytnych celów? Nie dla sztucznych procedur i *teatralnych zachowań* (Janowski, 1998), ocen i dyplomów, ale dla nabywania kompetencji i, jak głosił temat IX Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego (2016), dla życia wartościowego? Czy zagwarantowana ustawowo wolność i demokracja w szkole uruchomiły szczerą i krytykę budującą, działania kreatywne i twórcze edukacyjnych partnerów? Pytania te nurtują od wielu lat. W tym tekście nie jest możliwe ich szerokie opisywanie i uzasadnianie, stąd ograniczono się do szkoły i czynników, które tkwią w uczniach, rodzicach i nauczycielach. Chodzi o szukanie odpowiedzi na pytanie: jakie cechy i zachowania szkolnych podmiotów warunkują edukację dla rozwoju? Czy można mówić o ich szczerości i zaufaniu, odpowiedzialności i zaangażowaniu w edukację dla

* Uniwersytet Rzeszowski.

lepszego jutra i wyższej jakości życia społeczeństw? W podjętych rozważaniach będą analizowane ich sens teoretyczny i rzeczywisty stan w szkole.

EDUKACJA DLA LEPSZEGO JUTRA W WYMIARZE INDYWIDUALNYM I SPOŁECZNYM

Edukacja jest dziś traktowana jako proces bardzo złożony – wielopłaszczyznowy, wielopodmiotowy i całościowy, poczynając od edukacji małego dziecka, po edukację człowieka starszego. Różni autorzy w różny jednak sposób (węższy i szerszy) charakteryzują *edukację* (szeroki zakres temu pojęciu nadaje m.in. Z. Kwieciński (1996)). Może ona mieć charakter formalny lub nieformalny, podający lub poszukujący, a zatem odtwórczy lub twórczy. Zasadniczym ogniwem systemu edukacji jest szkoła jako grupa społeczna oraz instytucja edukacji i rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych. Tworzy ją zespół różnych typów szkół i placówek edukacyjnych funkcjonujących w danym miejscu i czasie, ale też może być to konkretna szkoła podstawowa, gimnazjum czy liceum mieszczące się w dzielnicy danego miasta lub w małej wsi w Polsce.

Na proces edukacji składa się kształcenie, wychowanie i aktywność własna jednostki jako samokształcenie i samokształtowanie. W odniesieniu do szkoły proces edukacyjny powinien być adekwatny do potrzeb i możliwości uczniów. Bezpośrednim efektem edukacji jest przyrost ich wiedzy, umiejętności, pożądanych postaw i zachowań, a pośrednim – wysoka jakość życia. Trudne jest jednak rozgraniczenie, które postawy i zachowania są efektem oddziaływań szkoły, które zaś rezultatem socjalizacji rodzinnej, rówieśniczej, przez mass media czy też ich spójnych działań systemowych.

Można więc mówić o bezpośrednich i pośrednich skutkach edukacji skierowanej na rozwój. Oddziaływanie szkoły może być bezpośrednio – skierowane na wiedzę, umiejętności i postawy uczniów; a także pośrednio – na społeczeństwo, którego członkowie są aktywni, kreatywni i odpowiedzialni jako byli uczniowie i członkowie innych środowisk. Zatem edukacja ma prowadzić do rozwoju, który jest gwarantem lepszej rzeczywistości – to jest jej sens głęboki. Wykształceni obywatele i społeczeństwo stają się gotowi do zmian i rozwoju, podejmują mądre decyzje i ponoszą odpowiedzialność za nie. Szkoła ma zaspokajać potrzeby społeczne. Wówczas można mówić o **edukacji dla lepszego jutra, czyli dla rozwoju oraz wysokiej jakości życia jednostki i społeczeństwa**.

Nawiązując do literatury zagadnienia, warto przypomnieć relacje edukacji do zmiany społecznej, które mogą mieć trzy formy. Pierwszą z nich jest stan, kiedy edukacja nie nadąża za zmianami i za rozwojem, jaki dokonuje się poza murami szkoły. Drugi typ relacji odnosi się do adaptacyjnej roli szkoły wobec istniejącej rzeczywistości i jest to rola odtwórcza. Natomiast trzeci sposób pełnienia roli społecznej edukacji oznacza kształcenie świadomych obywateli, którzy byliby inicjatorami zmian rozwojowych (zob. Kwieciński, 1995). Wtedy mówimy o edukacji jako katalizatorze postępu. Inwestując w wykształcenie człowieka, uruchamiamy jego twórczy poten-

cjał. Tak rozumianej **edukacji dla lepszego jutra** potrzeba dzisiejszej szkole, by była czynnikiem sprawczym zmian rozwojowych oraz pomyślnych losów jednostki, rodziny i społeczeństwa.

W warunkach ustroju demokratycznego edukacja w szkole jest z założenia, jak już wspomniano, oparta na dialogu i partnerstwie uczniów, nauczycieli i rodziców. Ten ład demokratyczny ma służyć wysokiej jakości działań edukacyjnych i dobru ich uczestników. Czym jednak to dobro i rozwój przez edukację są uwarunkowane? Poszukiwaniem odpowiedzi na to pytanie zajmę się nieco dalej. W głównej mierze uwagę chciałam poświęcić czynnikom podmiotowym odnoszącym się do postaw i zachowań szkolnych podmiotów, w szczególności ucznia i nauczyciela. W nich bowiem ujawniają się pewne stereotypy i paradoksy wskazujące, że zmiany demokratyczne w szkole zastały jej uczestników mentalnie nieprzygotowanych na głęboką zmianę. Nie chodzi bowiem o wolność dla wolności, o demokrację dla demokracji, ale o świadome i odpowiedzialne zaangażowanie szkolnych podmiotów w edukację dla rozwoju i wyższej jakości życia.

Warto też mieć na uwadze czynniki pozapodmiotowe tkwiące w instytucjonalnym charakterze edukacji i jej urzędniczej roli, która ma ścisły związek z polityką zmian, z prawem oświatowym, z gospodarką i nakładami finansowymi na edukację. Nie wystarczą jednak piękne budynki, bogato wyposażone sale, wysokie pensje nauczycieli i stypendia dla zdolnych uczniów, jeśli nie będą oni mieć wewnętrznego przekonania do edukacji dla kreowania lepszej rzeczywistości i nie będzie klimatu sprzyjającego aktywnemu i odpowiedzialnemu uczeniu się i pracy. Mając to na uwadze, analizie zostaną poddane postawy i zachowania tych podmiotów z akcentem na szczerość, zaufanie, zaangażowanie, odpowiedzialność za edukację opartą na podmiotowości.

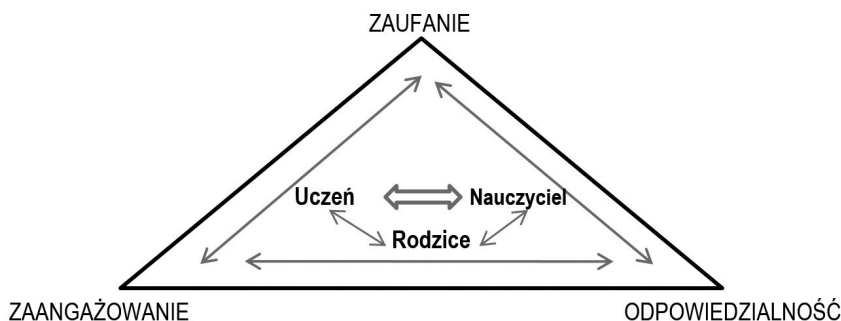
PODMIOTOWE UWARUNKOWANIA EDUKACJI SZKOLNEJ DLA ROZWOJU

Czym zatem jest oparta na podmiotowości edukacja dla rozwoju jednostkowego i społecznego? Jakże czynniki ją warunkują w szczególności? Pytaniem tym można rozpocząć charakterystykę założeń własnych analiz i badań prowadzonych wśród uczniów i nauczycieli dotyczących autorytetu wewnętrznego, z którym w szczególności wiążą się cechy takie jak **szczerość, zaufanie, zaangażowanie i odpowiedzialność**. Można je analizować dla trzech podmiotów: tak ucznia, jak też nauczyciela i rodzica. Z racji ograniczeń tekstu skupiono jednak szczególną uwagę na postawach ucznia i nauczyciela oraz na ich wzajemnym zaufaniu. Jakże ono jest, gdy zachodzi potrzeba wsparcia w trudnych sytuacjach? Aby szukać odpowiedzi na pytania o zaufanie i odpowiedzialne zaangażowanie w edukację dla lepszego jutra, należy wskazać ich sens, posiłkując się literaturą naukową i własnymi przemyśleniami na ten temat.

W zagadnienie poczucia odpowiedzialności i klimatu emocjonalnego w szkole duży wkład mają koncepcje K. Denka (np. 1994, 1999), A.M. de Tchorzewskiego

(1998), jak też interesujące badania nad poczuciem odpowiedzialności przedstawione w książce J. Madalińskiej-Michalak (2003) i nad kierowaniem emocjami opisane wspólnie z R. Góralską (2012). Szersze ujęcie czynników edukacji dla rozwoju tkwiących w podmiotach szkolnych znajdzie Czytelnik w pracach A. Kargulowej (1991), S. Mieszalskiego (1997), A. Janowskiego (1998), M. Dudzikowej (1996, 2001), E. Petláka (2007), M. Frąckowiak (2010) i innych autorów. O podmiotowych i pozapodmiotowych uwarunkowaniach edukacji w szkole traktuje też M. Kocór (2013, 2016).

Aby jednak mówić o odpowiedzialności szkolnych podmiotów w aspekcie ich zaangażowania w edukację dla lepszego jutra, należy uświadomić sobie, że nie ma odpowiedzialności bez przekonania o jego potrzebie, bez poczucia sprawstwa, szczerości i zaufania w szkole. Z tego względu można dostrzec powiązania tych cech, które warunkują się nawzajem w drodze do wartościowej edukacji opartej na partnerstwie. Czym jest zatem partnerstwo w edukacji? To posiadanie równych praw w ustalaniu celów i treści edukacji oraz sposobów ich realizacji. To prowadzenie merytorycznego dialogu w trosce o wysoką jakość. Partnerami oddziałującymi na siebie dla spójności wychowania są nauczyciele i rodzice, którzy współpracują ze sobą w trosce o dobro i wszechstronny rozwój uczniów. Wymaga ono określenia zasad i obszarów współpracy, podziału ról i zadań. Partnerstwo polega na wielostronnych relacjach, poszanowaniu, dobrowolności, wzajemnej pomocy i odpowiedzialności. W edukacji opartej na partnerstwie mówi się o triadzie: zaufanie, zaangażowanie, odpowiedzialność. Ich współzależność przedstawiono na Ryc. 1.



Ryc. 1. Triada czynników podmiotowych edukacji w szkole dla lepszego jutra
Źródło: opracowanie własne.

Pojęcie odpowiedzialności ma wymiar etyczny i prawny, ale też psychologiczny, socjologiczny i pedagogiczny. W odniesieniu do podjętego tematu bardziej chodzi o **poczucie odpowiedzialności** niż o jej egzekwowanie i wymuszanie zarówno u ucznia, rodzica, jak i nauczyciela. Poczucie odpowiedzialności za edukację oznacza świadomość jej zagrożeń oraz czynników sprzyjających, ale też troskę i zaangażowa-

nie w kreowanie warunków dobrej szkoły i edukacji. W związku z tym w tytule artykułu akcentuję nie samą odpowiedzialność, ale **odpowiedzialne zaangażowanie** szkolnych podmiotów w edukację dla rozwoju. Aby jednak angażować się odpowiedzialnie w edukację, trzeba mieć świadomość jej założeń i celów, a także przekonanie, że są wartościowe i ważne dla każdego z osobna (ucznia, rodzica i nauczyciela) i dla nich razem jako edukacyjnej wspólnoty, bo się rozumieją, są wobec siebie szczerzy oraz ufają sobie. Wierzą też w swoją sprawczą moc i w konstruktywną rolę edukacji.

Zanim jednak przejdziemy do poszukiwania odpowiedzi na pytanie: jakie są – w świetle prowadzonych badań – zaufanie i odpowiedzialne zaangażowanie szkolnych podmiotów w indywidualnie i społecznie wartościową edukację, warto zastanowić się nad fenomenem **zaufania**. Bowiem odpowiedzialność i szczerść są ściśle związane z zaufaniem, bo ufamy temu, kto jest prawdomówny i odpowiedzialny, kto nie udaje, ale zachowuje się autentycznie. W tym momencie dotykamy zagadnienia partnerstwa edukacyjnego i podmiotowości, bo nie można ze sobą współpracować bez szczerści, poszanowania, zaufania i polegania na sobie.

W pedagogice zagadnienia te są eksponowane przy tematyce autorytetu wewnętrznego opartego na niewymuszonym przekonaniu, że ktoś nam imponuje i jest godny zaufania, liczymy się z jego zdaniem, mamy szacunek do niego i dobrowolnie poddajemy się jego wpływowi. Zaufanie w edukacji to przekonanie o zbieżnych wartościach i celach, w kierunku których należy zmierzać, to świadomość, że możemy na kimś polegać w trudnych sytuacjach. Z zaufaniem wiąże się też poczucie akceptacji, poszanowania, zrozumienia i bezpieczeństwa, wysokich kompetencji emocjonalnych, moralnych i komunikacyjnych u osób, którym się ufa.

Mówiąc zatem o uwarunkowaniach podmiotowych można myśleć o cechach i zachowaniach osób bezpośrednio i pośrednio związanych z edukacją, nie tylko uczniów, nauczycieli i rodziców, ale też współpracujących ze szkołą specjalistów – psychologów, pedagogów, terapeutów, decydentów lokalnej oświaty. Jednak początkiem wszystkiego w wartościowej indywidualnie i społecznie edukacji, która jest skierowana na rozwój i lepsze jutro jest przedstawiona **triada warunkujących się cech ucznia i nauczyciela**, co zaznaczono na schemacie. W związku z tym w dalszych rozważaniach skupiono się na ich doświadczeniach.

CZY MOŻNA MÓWIĆ O ZAUFIANIU I ODPOWIEDZIALNOŚCI W ŚWIETLE PROWADZONYCH BADAŃ?

Do badania zaufania i odpowiedzialnego zaangażowania w edukację jej podmiotów zastosowano wskaźniki werbalne. Taką możliwość dała metoda sondażu diagnostycznego i technika ankiety, która zapewniła badanym anonimowość oraz pozwoliła na szybkie zbadanie grup terytorialnie. Badania empiryczne zrealizowane zostały w latach 2007-2008 wśród 250 nauczycieli, w latach 2012-2013 wśród 150 nauczycieli oraz w latach 2012-2014 wśród 292 uczniów szkół różnego typu na terenie

województwa podkarpackiego. Badania dotyczyły stresu szkolnego i radzenia sobie z nim, wsparcia uczniów i nauczycieli w trudnych sytuacjach (Kocór, 2016).

Badania zrealizowane zostały na terenie: Rzeszowa, Tarnowa, Dębicy, Jasła, Sannoka, Krosna, Przeworska, Jarosławia, Przemyśla i w innych okolicznych miejscowościach, w których funkcjonują szkoły podstawowe, gimnazja oraz średnie szkoły ogólnokształcące i zawodowe. Zadawane były pytania o napotykaną w szkole trudność i sposoby radzenia sobie z nimi, jak też o źródła wsparcia oczekiwanego, oferowanego i otrzymywanego. W niniejszym artykule nie jest możliwe przedstawienie wyników całego badania, stąd wybrano dane, które wiążą się z zaufaniem i wsparciem ucznia i nauczyciela, następnie krótko je przedstawiono. Wychodząc z założenia, że w sytuacjach trudnych nauczyciel powinien ucznia wspierać, ale też sam powinien w szkole tę pomoc otrzymywać, gdy sobie nie radzi z klasą albo ze współpracownikami czy z sobą samym. Dlatego istotne było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: czy te podmioty sobie ufają? Czy czują się odpowiedzialne za siebie i wspierają się nawzajem?

Nawiązując do wskazanych problemów w podjętych badaniach pytano nauczycieli: jak często zwierają się innym ze swoich problemów w szkole? Dane z badań sugerują, że mniej niż połowa (41,3%) uczących często rozmawia z swoich o kłopotach. Co drugi (52,0%) jednak rzadko otwiera się przed innymi w trudnych sytuacjach. Kilku respondentów twierdzi, że zamyka się w sobie i nie rozmawia z nikim. Taka postawa może grozić osamotnieniem, a nawet załamaniem. Istnieje więc potrzeba rozwijania kompetencji komunikacyjnych i inteligencji emocjonalnej, by byli otwarci, bardziej ufni i mogli kierować swoimi emocjami.

Dalej interesowało mnie poczucie bezpieczeństwa nauczycieli w szkole i świadomość, że są osoby, na które zawsze mogą liczyć. Zapytano badanych o te kwestie. Z deklaracji słownych respondentów wynika, że mogą oni liczyć (tzw. *wsparcie odczuwane*) na niewielką grupę osób. Tak wskazało ponad trzy czwarte badanych wychowawców. Kilku uczących (6,0%) przyznało się do **poczucia osamotnienia** lub wahało się w wyrażeniu opinii (14,7%). Byli to ci sami nauczyciele, którzy twierdzili, że zamykają się w sobie i nie zwierają nikomu ze swoich problemów. Ich pesymistyczna postawa może wynikać z małego zaufania, niskiej samooceny lub przykrych doświadczeń w kontaktach międzyludzkich w szkole lub poza nią.

Najczęstszymi źródłami wsparcia, głównie emocjonalnego są najbliżsi członkowie rodziny, a wartościującego i instrumentalnego – przyjaciele, koleżanki i koledzy z pracy. W latach wcześniejszych (2007-2009) wsparcie rodziny deklarował mniejszy odsetek osób, aniżeli w 2012-2013 roku. Zwiększył się też odsetek osób mających wsparcie innych nauczycieli, którzy z nimi pracują w tej samej szkole i spotykają się z sobą, rozmawiają, doradzają. Jest to pozytywne zjawisko mimo coraz częstszych sygnałów o różnych konfliktach, nieporozumieniach między nauczycielami, którzy rywalizują o stopnie awansu, nadgodziny, nagrody, pozycję w szkole itp. Wiele jest bowiem biurokratycznej pracy, która nauczycielom utrudnia bezpośredni kontakt z uczniem i rodzicem, budowanie ich zaufania.

Różnice pojawiły się też w stosunku do przełożonych czy krewnych, którzy mniej lub bardziej wspierają nauczycieli w trudnych sytuacjach. W badaniach z poprzednich lat nauczyciele wskazywali dyrektora szkoły i władze lokalne, z czasem jednak ta rola się zmniejszyła i w późniejszych latach częściej akcentowano krewnych, ich zrozumienie i wsparcie. Także w znikomym stopniu nauczyciele mogli liczyć na specjalistyczną pomoc, do której nie jest łatwy dostęp w wielu małych szkołach i środowiskach. Akcentowane badania i ich wyniki ujawniły od lat niepokojące zjawisko **osamotnienia nauczyciela**. Dotknęło ono co jedenastego badanego, który nie ma wsparcia znikąd! Tu też można mówić o braku otwartości, szczerości i zaufania w odniesieniu do ucznia i nauczyciela jako *edukacyjnych partnerów*, którzy mają prowadzić dialog i współpracę, a przez to rozumieć się i wspierać.

Powyższe dane skonfrontowano z pytaniem skierowanymi do 292 uczniów różnych typów szkół z województwa podkarpackiego. Pytano o najczęstsze źródła ich wsparcia w trudnych sytuacjach. Interesujące było, jak częste jest wskazanie na nauczyciela jako udzielającego wsparcia uczniowi, który w pierwszej kolejności – jako adresat działań edukacyjnych – powinien być wspierany i otaczany opieką ze strony wychowawców, jak też specjalistów.

Dane z badań informują, że większość uczniów w trudnych chwilach, gdy pojawia się stres i apatia, oczekuje wsparcia najbliższej rodziny. W tym przypadku również jest to wsparcie emocjonalne dające *zastrzyk energii* w radzeniu sobie z problemami w wyrażaniu tego, jakie mają przeżycia, rozterki i dylematy itp. Również większość, choć już nieco mniejszy odsetek młodzieży, wskazało rówieśników, którzy im doradzają, podtrzymują na duchu, gdy doświadczają frustracji. W trudnych chwilach związanych z konfliktami z nauczycielami, kolegami czy rodziną zawsze mogą liczyć na ich zrozumienie i wsparcie. Młodzież ma wspólne tematy, cele i priorytety, dlatego wspiera się w dążeniu do ich realizacji, powierza sobie tajemnice, przekazuje doświadczenia związane z pierwszym związkiem, z uczeniem się, z zaliczaniem sprawdzianów, z wymaganiami nauczyciela, opuszczaniem zajęć.

Po przeanalizowaniu danych nasuwa się ten sam niepokojący wniosek o **niskim zaufaniu ucznia do nauczyciela**. Bowiern na pytanie: do kogo najczęściej zwracasz się z prośbą o wsparcie w trudnych sytuacjach; tylko czterech na 292 ankietowanych uczniów wskazało wsparcie nauczyciela! Ten wynik wydaje się być mocnym argumentem przemawiającym za dalszą penetracją zjawiska. Ograniczone zaufanie do nauczyciela i szkoły potwierdzają bowiem kolejne wyniki odnoszące się do oceny wsparcia rodziny i szkoły. Tu również na pytanie: jak oceniasz rolę rodziny i szkoły w organizowaniu dla Ciebie wsparcia w trudnych sytuacjach; młodzież częściej wskazywała rodzinę, aniżeli szkołę. Pozytywne zdanie o rodzinie wyraziła większość. Pod względem zrozumienia i wsparcia krytykowało jednak szkołę 67,1% badanych uczniów. Wiele wątpliwości mieli wobec środowiska szkolnego i nauczycieli, wychowawców, którzy w niej pracują. Co dwunasty ankietowany wyrażał zadowolenie wobec wspierającej roli szkoły.

Podjęte badania traktują o **niskim poziomie wzajemnego zaufania uczniów i nauczycieli, którzy w sytuacjach trudnych w śladowym stopniu liczą na siebie**. Jako źródło wsparcia wskazują głównie koleżanki, kolegów i członków najbliższej rodziny. Bowiern na pytania: na kogo możesz liczyć w trudnych sytuacjach; po czyje wsparcie Pan/Pani sięga/sięgasz; do kogo najczęściej Pan/Pani zwraca się/zwracasz się z prośbą o pomoc, wsparcie w sytuacjach trudnych; kto Panu/Pani/Ci pomaga; komu Pan/Pani ufa/ufasz; zarówno badani uczniowie, jak i nauczyciele wskazywali w większości członków najbliższej rodziny oraz rówieśników czy współpracowników.

Badania dowodzą, że zarówno **uczeń, jak i nauczyciel w znikomym stopniu wskazują siebie jako źródło zaufania i wsparcia**. Sądzę, że jest **to najważniejszy powód tego, że dla wielu uczniów i nauczycieli szkoła jest źródłem stresu**, który działa destruktywnie na samopoczucie i zaangażowanie w realizację cenionych wartości, w edukację dla rozwoju. Dlatego najwyższy czas, aby ten stan zmieniać, by szkoła nie tworzyła mitu własnego funkcjonowania w wielu obszarach, ale by stała się bardziej życzliwa, elastyczna, *rozumiejąca* i atrakcyjna dla swoich podmiotów (Kocór, 2016), by była przez nich ceniona i poważana przez społeczeństwo. I o tym w poszukiwaniu wartościowych zmian w szkole i w tworzeniu warunków sprzyjających bardziej radosnej i satysfakcjonującej edukacji dla lepszego jutra społeczeństw należy pamiętać.

W TROSCE O LEPSZY KLIMAT I ODPOWIEDZIALNE TRAKTOWANIE SZKOŁY

Jakiej więc szkoły i klimatu edukacji potrzeba naszemu społeczeństwu, by odbudować zaufanie ucznia do nauczyciela, a może też i odwrotnie: nauczyciela do ucznia? Odpowiedzi na te pytania należy szukać w **pedagogice serca** Marii Łopatkowej (1992), której nam dziś tak bardzo brakuje w wyniku biurokratycznych i mało udolnych zmian oraz reform szkolnych. Wiele czasu i miejsca w edukacji poświęca się naśladowaniu tego, co jest urzędowe i mało wartościowe dla każdego podmiotu z osobna, przesadnie troszcząc się o różne notatki, sprawozdania, podpisy, kontrole i oceny, zaświadczenia i dyplomy. Dążmy do edukacji opartej na lepszym klimacie emocjonalnym, na wewnętrznej motywacji i *wolności do*, a nie *wolności od*, na poszanowaniu ludzkiej godności i odmienności, na zrozumieniu zasad edukacyjnej współpracy, wzajemnym uznaniu, miłości i życzliwości.

Uczmy podmioty szkoły świadomości skrywanych emocji, artykułowania własnych pragnień i celów, ale też rozumienia uczuć innych ludzi. Stawiajmy w kreowaniu szkoły lepszego jutra na umiejętności kierowania emocjami tak ucznia, rodzica, jak i nauczyciela, by mieli wewnętrzną motywację czynienia dobra i szukania go w drugim człowieku. Dbajmy o wysoką samoocenę i satysfakcję z edukacji opartej na odpowiedzialnym zaangażowaniu we własny rozwój i kreowanie środowiska. W wartościowej indywidualnie i społecznie edukacji konieczne jest zaufanie i odpowiedzialne zaangażowanie jej podmiotów w realizację cenionych wartości.

Na końcu rozważań warto szukać dróg prowadzących do większej powagi i uznania dla edukacji, szkoły i zawodu nauczyciela, ale też dla dokonania ucznia i odpowiedzialnego zaangażowania rodziców w edukację swojego dziecka. Istnieje więc pilna potrzeba bardziej priorytetowego traktowania szkoły jako środowiska społeczno-kulturowego niż instytucji, która wciąż stawia na urzędniczą rolę jej członków. Gdy instytucja zastępuje człowieka, który nie ma poczucia wpływu na jej funkcjonowanie, napotyka liczne przeszkody w realizacji własnych dążeń i celów. Gdy wymogi edukacji nie uwzględniają realiów środowisk lokalnych, a projektowane zmiany nie liczą się z rzeczywistymi możliwościami jej aktorów, wzmagają się kryzysy stosunków międzyludzkich, pogarsza się emocjonalny klimat edukacji i błędne koło się zamyka. Trudno zatem rozgraniczyć potrzebę zmiany klimatu szkoły od konieczności odpowiedzialnego traktowania edukacji dla rozwoju i lepszej przyszłości w każdym obszarze.

Zarysowane badania są tylko przykładem i głosem w dyskusji nad kształtem i sensem lepszej szkoły i wartościowej edukacji opartej na budowaniu wewnętrznego autorytetu, który oznacza dobrowolne poddawanie się wzajemnemu wpływowi jej podmiotów, by tworzyli system. Jednak bez akceptacji, zrozumienia, zaufania, zaangażowania, poczucia odpowiedzialności i wsparcia trudno zbudować szkołę, do której wszyscy będą przychodzić z bez leku i obaw (Kocór, 2016). Podjęty temat wymaga poszerzenia i priorytetowego potraktowania przez badaczy i praktyków, by przeprowadzić badania *rozumiejące*. Bowiem zbadanie przeżyć i doświadczeń codzienności podmiotów szkoły pozwoli zrozumieć ich wciąż małe zaufanie i zaangażowanie w wartościową indywidualnie i społecznie edukację. Dopiero wtedy można mówić o duszy szkoły, która byłaby zaczynem zmian poza jej murami.

LITERATURA

- de Tchorzewski, A. (red.) (1998). *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*. Bydgoszcz.
- Denek, K. (1999). *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń.
- Denek, K. (1994). Podmiotowość nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia i jej uwarunkowania. *Toruńskie Studia Dydaktyczne*, 1994/4-5.
- Dudzikowa, M. (2001). *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*. Kraków.
- Dudzikowa, M. (red.) (1996). *Nauczyciel – uczeń: między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków.
- Frąckowiak, M. (2010). *Dlaczego niektórzy nauczyciele zawsze odnoszą sukcesy?*. Poznań.
- Janowski, A. (1998). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa.
- Kargulowa, M. (1991). *Dlaczego dzieci nie lubią szkoły?*. Warszawa.

- Kocór, M. (2013). Podmiotowe i pozapodmiotowe uwarunkowania twórczej szkoły i nauczyciela. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, 66.
- Kocór, M. (2016). Teacher as giver and receiver of support in difficult situations at schools in the area of Subcarpathian Voivodeship. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 5/3.
- Kwieciński, Z. (1996). Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia). W T. Jaworska i R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Kraków.
- Kwieciński, Z. (1995). *Dynamika funkcjonowania szkoły*. Toruń.
- Łopatkowa, M. (1992). *Pedagogika serca*. Warszawa.
- Madalińska-Michalak, J. (2003). *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa.
- Madalińska-Michalak, J. i Górska, R. (2012). *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa.
- Mieszalski, S. (1997). *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Warszawa.
- Petlák, E. (2007). *Klimat szkoły klimat klasy*. Kraków.
- IX Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. (2016). *Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki*, 21-23 września 2016. Białystok.

ZAUFANIE I ODPOWIEDZIALNE ZAANGAŻOWANIE SZKOLNYCH PODMIOTÓW W EDUKACJĘ DLA LEPSZEGO JUTRA

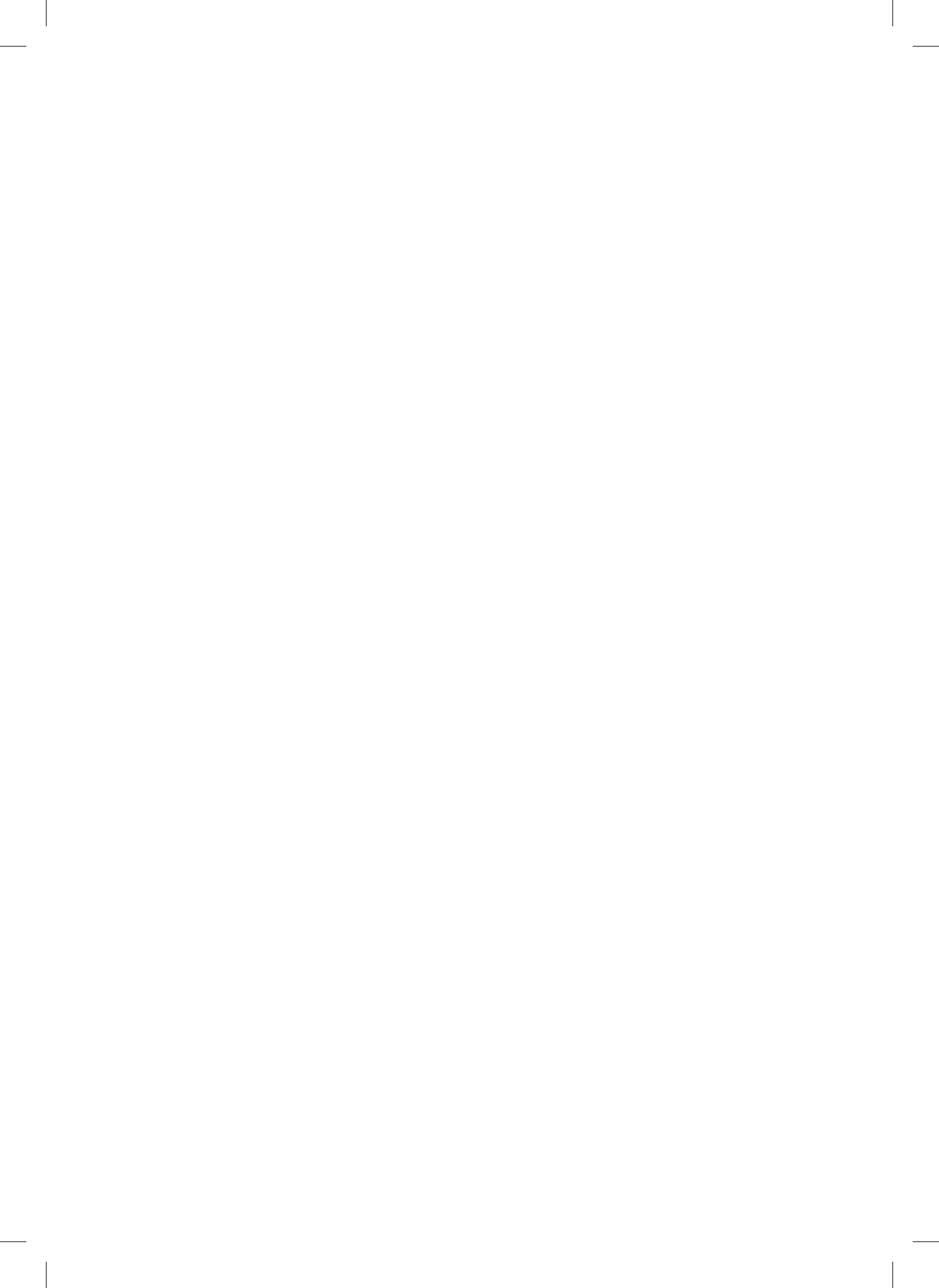
Słowa kluczowe: szkoła, uczeń, nauczyciel, zaufanie, zaangażowanie, odpowiedzialność

Streszczenie: Artykuł wpisuje się w tematykę aksjologii edukacyjnej, pedagogiki szkoły i polityki oświaty. Autorka zwraca uwagę na indywidualny i społeczny sens edukacji i jej uwarunkowania. Szczególną uwagę przypisuje postawom ucznia i nauczyciela, którzy muszą mieć do siebie zaufanie i poczucie sprawstwa, by edukacja była wartościowa i skuteczna. Badania empiryczne prowadzone w ostatnich latach w szkołach głównie na terenie województwa podkarpackiego ujawniają bowiem niepokojące zjawisko oddalania się szkolnych podmiotów (osamotnienia w swoich dążeniach i problemach) i małego zaufania do siebie. Należy szukać dróg prowadzących do klimatu szkoły opartego na szczerości, zaufaniu i odpowiedzialności jej podmiotów, by edukacja stała się katalizatorem lepszego jutra i wyższej jakości życia.

RELIANCE AND RESPONSIBLE ENGAGEMENT OF SCHOOL'S SUBJECTS IN EDUCATION FOR A BETTER TOMORROW

Keywords: school, student, teacher, reliance, engagement, responsibility

Abstract: The article talks about educational axiology, school pedagogy and education policy. The author pays attention to individual and social sense of education and its conditions. Particular attention is given to students' and teachers' attitudes, who must have trust towards each other and a feeling of perpetration in order for education to be valuable and effective. Empirical research conducted in recent years in schools mainly in the area of Carpathian Voivodeship reveals disturbing phenomenon of receding of school subjects (isolation in own aspirations and problems) and little self-trust. One should seek ways that lead to school environment which is based on sincerity, trust and responsibility of its subjects for education, for it to become a catalyst for a better tomorrow and a higher quality of life.



Teresa Neckar-Ilnicka*

NAUCZYCIEL DZIECI W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM KREATOREM TWÓRCZEJ AKTYWNOŚCI – MITY CZY FAKTY?

WPROWADZENIE

Aktywność twórcza dziecka stanowi niewątpliwie wyzwanie dla edukacji. Ważna jest tu rola nauczyciela małego dziecka. Praca edukacyjna uwzględniająca indywidualność każdego dziecka i dostrzegająca w każdym uczniu potencjał rozwojowy to deklarowany postulat pedagogów humanistycznie zorientowanych (Neckar-Ilnicka, 2009, s. 223-232). Edukacja i nauki o niej stoją przed koniecznością poszukiwania rozsądnej równowagi w przygotowaniu do „życia w warunkach sukcesu i jego braku” – podkreślał K. Denek (2005).

Żeby móc sobie radzić ze wzrastającą złożonością naszego świata, twórcze umiejętności są człowiekowi potrzebne bardziej niż kiedykolwiek – wskazuje E. Smak (2009). Píše też, że:

wymagania stawiane współczesnemu człowiekowi to już nie tylko oczekiwanie kompetencji, lecz także otwarte go umysłu, rozwiniętych zdolności uczenia się, umiejętności reagowania na zmienne sytuacje oraz wyobraźni i zdolności inwencyjnych. (Smak, 2009, s. 101)

Nauczyciel we współczesnych czasach, musi umieć radzić sobie zarówno z otaczającą rzeczywistością oraz z wyzwaniami i oczekiwaniami innych wobec jego roli zawodowej. „Nauczyciel uczy się nie tylko *tu i teraz*, ale również dla czasu przyszłego” – podkreślają I. Rudek i A. Soroka-Fedorczuk (2009, s. 53). Dalej piszą, że „rolą nauczyciela w przygotowaniu dziecka do wyzwań współczesnego świata jest mądre stymulowanie jego rozwoju w kontekście otaczającej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości” (s. 54).

W 1996 roku na konferencji w Bernie podjęto próbę określenia zadań edukacyjnych szkoły. Zaproponowano listę kompetencji, które powinni zdobyć młodzi Europejczycy, aby sprawnie funkcjonować w nowoczesnym społeczeństwie (Sobiepan, 1998). Elementem kompetencji kluczowych są umiejętności kluczowe. Jedną

* Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu.

z umiejętności kluczowych jest *rozwiązywanie problemów w twórczy sposób*. Zadaniem szkoły jest stworzenie uczniom warunków do osiągnięcia użytecznych i koniecznych kompetencji, które umożliwią sprawne funkcjonowanie w życiu zawodowym i w zmieniającym się świecie. Punktem odniesienia staje się uczeń i jego perspektywy życiowe. Uczenie nie może być gromadzeniem wiedzy dla niej samej. Proces osiągnięcia kompetencji musi dokonywać się w takich sytuacjach, w których uczeń ma szansę na maksymalną samodzielność w myśleniu, poszukiwaniu rozwiązań, wykorzystaniu źródeł informacji i zdobytych doświadczeń. Ważne, aby odpowiedzialnie kierował własnym rozwojem (Sobiepan, 1998; Brzezińska, 1994). Z. Kwieciński pisze:

W formach kształcenia należy położyć nacisk na kształtowanie krytycyzmu i myślenia twórczego, na samodzielne dociekanie prawdy, dogłębne studiowanie, konfrontowanie różnych stanowisk, rozróżnianie zdarzeń od ich interpretacji, na umiejętność stosowania różnorodnych form i stylów ekspresji, przestrzeganie reguł uczniwego dialogu, tolerancji dla odmienności. (Kwieciński, 2012, s. 410)

W. Limont, pisząc o uczniu zdolnym, zaznacza, że:

Wciąż jeszcze funkcjonujący stereotyp każe uważać za zdolne te dzieci, które są posłuszne i pilne, bez protestu dostosowujące się do wymagań szkoły, niemający problemów zarówno w nauce przedmiotów ścisłych, jaki i humanistycznych oraz artystycznych. Stereotypowo uczeń zdolny postrzegany jest zatem jako ten, który nie zadaje trudnych pytań, dobrze się uczy i nie ma dziwnych pomysłów. (Limont, 2005, s. 30)

Dalej pisze:

Specjalne potrzeby ucznia zdolnego wynikają z charakteryzującej go ciekawości świata, szerokich lub wąskich zainteresowań i umiejętności samodzielnego myślenia i skupienia uwagi na zajęciach odpowiadających jego zainteresowaniom. Szczególnie silne są jego potrzeby poznawcze, związane z występowaniem zainteresowań bardziej pogłębionych niż u osób przeciętnie uzdolnionych. (Limont, 2005, s. 30)

W. Limont podkreśla też, że „z badań wynika, że nauczyciele słabo orientują się w zdolnościach swoich wychowanków. Są zadowoleni z płynnego przyswajania szkolnych wiadomości przez uczniów, natomiast nie starają się (lub nie mają takich możliwości) rozwijać potencjalnych zdolności tkwiących w każdym uczniu” (2005, s. 31). Autorka analizuje też *zagadnienie zdolności w świetle ustaw oświatowych* – w Polsce, w Stanach Zjednoczonych i w dokumentach Unii Europejskiej (Limont, 2005, s. 27-38.).

Podstawowym wyzwaniem edukacyjnym staje się (...) umiejętność rozpoznawania uczniów zdolnych możliwie jak najwcześniej, czyli na początku kariery edukacyjnej. Sposób postrzegania i rozpoznawania uczniów zdolnych przez nauczycieli w kształceniu zintegrowanym, a także stosowane przez nauczycieli metody i formy oddziaływań wobec tych dzieci decydują często o tym, czy uczeń rozwinie swoje potencjalne zdolności oraz czy stanie się aktywną, twórczą i samodzielną jednostką na miarę dzisiejszych czasów. (Kochanowska, 2010, s. 291)

Nauczyciel powinien zatem zwracać uwagę na wszystkie możliwości i ograniczenia oraz potrzeby i oczekiwania swoich uczniów:

Różnorodność i – w ciągu ostatnich lat – wielość wydanych publikacji, które są poświęcone szeroko pojętej twórczości dziecka, wskazują na głębsze i humanistyczne podejście do jego rozwoju i zagadnień edukacji. Perspektywa ta jest widoczna również w problemach edukacji plastycznej i stymulacji twórczości plastycznej dziecka. (Szuścik, 2010, s. 96)

„Aby realizować błyskotliwe pomysły, warto się wcielić w trzy role: twórcy, badacza i krytyka. (...) Ważne jest też zaangażowanie i rozmowy z ludźmi” – podkreśla P. Davies (2004, s. 206). Podmiotowe traktowanie ucznia to też deklaracja humanistycznie zorientowanych pedagogów. Konieczne jest spełnienie podstawowego warunku podmiotowości, czyli aktywności i samodzielnego badania, poszukiwania, rozwiązywania problemów itp. Edukacja powinna być procesem równoczesnego integrowania, scalania i łączenia wiedzy i umiejętności (chcąc odejść od nauczania podającego na rzecz nauczania aktywizującego) (Neckar-Ilnicka, 2015). Zatem:

Konieczne jest stwarzanie dzieciom poczucia bezpieczeństwa, klimatu życzliwości i zaufania między nimi a nauczycielem, sytuacji umożliwiających przeżywanie uczuć radości i zadowolenia z osiągniętych sukcesów, jak też pokonywania trudności, a w konsekwencji akceptacji samego siebie, poczucia harmonii w kontaktach z innymi ludźmi oraz szeroko pojętym środowiskiem społecznym i przyrodniczym. (Neckar-Ilnicka, 2015, s. 194)

J. Malinowska podkreśla, że „efektywne uczenie się musi być aktem woli uczącego się, niezależnie od jego wieku. Każde dziecko ma naturalną potrzebę uczenia się” (2015, s. 168). Metody aktywizujące:

(...) sprzyjają rozwijaniu twórczego i krytycznego myślenia dzieci, uczą słuchania i negocjowania. Pobudzają do zadawania pytań. Dają więcej okazji do posługiwania się językiem i nawiązywania kontaktów z innymi dziećmi, pełnienia określonych ról. Nie bez znaczenia jest to, że wywołują w uczniach pozytywne emocje, uatrakcyjniają pobyt dziecka w szkole. Dają też możliwość uczenia się od siebie nawzajem i wdrażają do przestrzegania zasad efektywnego współdziałania. Umożliwiają doskonalenie umiejętności pisania, czytania, planowania. Uczą posługiwania się poznanymi pojęciami. Wdrażają również do samooceny. (Spikert, 2005, s. 159)

Spikert wskazuje też, iż:

Pracując metodami aktywizującymi, można przydzielać dzieciom w obrębie jednej grupy rozmaite zadania. Sprzyja temu odpowiedni przydział ról: wzrokowcy mogą wyszukiwać informacje, a kinestetycy wykonywać więcej zadań związanych z eksperymentowaniem – mogą np. dokonywać pomiarów. Słuchowcy natomiast mogą przekazywać wyniki pomiarów wzrokowcom, którzy je zapisują. Słuchowcy również mogą prezentować wyniki pracy grupy na forum klasy. I zazwyczaj podczas prac zespołowych dzieje się tak, że uczniowie intuicyjnie obierają te role, które są zgodne z ich stylem uczenia się. (Spikert, 2005, s. 164)

Dostrzegając wagę zagadnienia: *kształcenia i rozwijania aktywności twórczej dzieci w wieku wczesnoszkolnym w procesie edukacji*, zapytano o to nauczycielki uczniów klas I-III ze szkół podstawowych z Wrocławia (moje studentki, które utrzymują ze mną kontakt, mimo upływu już kilku lat od ukończenia studiów). Wykorzystano otwarty wywiad pogłębiony:

Idea otwartego wywiadu pogłębionego ma swoje źródło w założeniach hermeneutyki, zgodnie z którymi rozumienie ludzkiego działania, życia jest możliwe dzięki procesowi interpretacji dokonywanych z pozycji analizującej własne działanie (życie) jednostki. Badany snując opowieść, interpretuje swoje działania, nadaje im sens w perspektywie wcześniejszych i aktualnych doświadczeń (Pilch i Bauman, 2001, s. 327).

Zadano nauczycielkom następujące pytania:

- Jaka jest Pani opinia na temat możliwości i ograniczeń w procesie kreowania twórczej aktywności uczniów w wieku wczesnoszkolnym w procesie edukacji?
- Jak ocenia Pani siebie jako organizatora tego procesu?

Wypowiedzi nauczycielek nagrywano (po uzyskaniu zgody osób badanych na nagrywanie ich wypowiedzi). W badaniu wzięło udział sześć nauczycielek. Poniżej zaprezentowano wyniki tego badania.

MOŻLIWOŚCI I OGRANICZENIA W PROCESIE KREOWANIA TWÓRCZEJ AKTYWNOŚCI UCZNIÓW W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM W PROCESIE EDUKACJI W OPINIACH NAUCZYCIELI

1. Nauczycielka uczniów klas II, 29 lat:

Uważam, że moi uczniowie mają ogromny potencjał i są gotowi do tego, aby być ludźmi twórczymi. Ja im w tym staram się pomagać, staram się wydobywać ich talenty. Mam uzdolnionych uczniów w obszarze plastyki, muzyki i jednego wybitnego w dziedzinie poezji (układa sam wierszyki, rymowanki i stara się zawsze je przedstawić innym dzieciom). Uważam, że warunki w mojej szkole sprzyjają temu, aby uczniowie chcieli być osobami twórczymi. Jest tu organizowanych wiele konkursów, zawodów itp., które zachęcają moich uczniów do pogłębiania swoich zainteresowań, pasji. (...) Oczywiście dostrzegam też pewne ograniczenia – np. rodzice niektórych moich uczniów koniecznie chcą, aby ich dzieci rozwijały swoje talenty w obszarach, które są dla nich interesujące, niezależnie od zaciekawień dzieci. (...) Uważam, że wielu rodziców moich uczniów nie wie, jakie są „mocne strony” ich dzieci i jakie mają zainteresowania. (...) Staram się zachęcać swoich uczniów do podejmowania różnorodnej aktywności, aby mogli rozpoznać swoje zainteresowania i dookreślić swoje talenty. (...) Sama też staram się być osobą twórczą, aby dawać przykład moim uczniom.

2. Nauczycielka uczniów klas I, 31 lat:

Moim zdaniem, jeśli chodzi o kreowanie twórczej aktywności dziecka w wieku wczesnoszkolnym w procesie edukacji, to w sytuacji dziecka – ucznia klasy I, nie jest ważny efekt końcowy, lecz sam proces tworzenia. Dziecko jest zainteresowane tym, co robi (czyli rysowaniem, malowaniem, swoim tańcem, śpiewaniem, grą na instrumencie itp.). Zaobserwowałam, jak moi uczniowie angażują się w aktywności, które sprawiają im przyjemność. Po tych moich obserwacjach staram się organizować sytuacje, które wyzwalały ich aktywność twórczą (czyli np. przygotowuję warsztat do prac plastycznych, zapraszam dzieci do sali, gdzie jest fortepian, lub włączam film z aktywnym udziałem dzieci w roli aktorów itp.). Zawsze jest grupa uczniów, którzy w tych sytuacjach zaczynają być aktywni (czyli np. zaczynają malować, śpiewać razem z dziećmi z filmu itp.). Stają się twórcami swoich aktywności, chętnie eksperymentują w różnych obszarach. (...) Uważam, że bardzo ważne jest (z mojej perspektywy – nauczycielki tych dzieci) stwarzanie sytuacji, aby dzieci potrafiły uczyć się (też) na podstawie popełnionych błędów. Nie oceniam ich w sytuacji, gdy dostrzegam niezadowolenie z podjętej przez nich aktywności, ale staram się rozmawiać na ten temat. (...) Moi uzdolnieni uczniowie są często niezadowoleni ze swoich osiągnięć. Często pytają mnie, co zrobili źle lub dlaczego im nie wyszło. Zawsze staram się być pozytywnie nastawiona do tych ich wątpliwości i podkreślam ich oryginalność.

3. Nauczycielka uczniów klas III, 34 lata:

Uważam, że każdy uczeń jest inny i trudno mówić o konkretnych sposobach na pobudzanie ich twórczej aktywności. Zawsze trzeba dobrze poznać dziecko, aby organizować mu warunki do rozwijania jego twórczości. Ważne jest też stwarzanie dogodnych warunków do wyrażania samooceny przez dziecko. W sytuacji wątpliwej (gdy dziecko nie jest zadowolone z wyników swojej pracy) staram się rozmawiać z nim indywidualnie. Myślę, że każdy ma „coś w sobie”, co można określić jako: oryginalność, indywidualność, twórczy potencjał. Konieczne jest (ze strony nauczycieli) podkreślanie tych cech indywidualnych, pobudzanie uzdolnień i dodawanie uczniom odwagi do podkreślenia swojej oryginalności. (...) Mam kilku uczniów, którzy bardzo chętnie podejmują wyzwanie tworzenia czegoś oryginalnego (np. pisanie wierszy, opowiadań). Zawsze staram się stworzyć im warunki do zapisania ich pomysłów, a potem (jeśli mają taką potrzebę) – przedstawić efekt ich twórczości innym dzieciom. (...) Mam pewne wątpliwości dotyczące organizacji edukacji w mojej szkole. Uważam, że jest za mało możliwości prezentacji i wykorzystania efektów twórczej aktywności uczniów z klas I-III. Są organizowane różne konkursy, ale dla uczniów klas wyższych.

4. Nauczycielka uczniów klas II, 41 lat:

Sądzę, że wyzwaniem dla nas (nauczycieli klas I-III) jest tworzenie warunków do kreowania twórczej aktywności naszych uczniów. W podstawie programowej są konkretne zalecenia: co uczeń powinien umieć po ukończeniu i etapu edukacji, aby sobie mógł poradzić już w edukacji podzielonej na przedmioty. Myślę, że wszystko zależy od pomysłu nauczycieli klas I-III na realizację edukacji w obszarze twórczej aktywności dzieci. Uważam, że każdy uczeń zasługuje na akceptację i każdy powinien mieć stwarzane warunki,

które zachęcą go do podejmowania twórczych działań. (...) Uważam, że bardzo dobrze znam swoich uczniów (ich zainteresowania, potrzeby, zdolności) i jestem otwarta na ich propozycje rozwijania się w wybranych przez nich obszarach twórczej aktywności. (...) Problemem (według mnie) są czasem ich rodzice, którzy wymagają od nich bardzo dobrych wyników w każdym obszarze edukacji. Mam uczniów zdolnych, ale mam też uczniów, którzy mają trudności w uczeniu się. Uważam, że rodzice powinni starać się lepiej poznać swoje dziecko, nie wymagać od niego osiągnięć w obszarach, które są dla niego niezbyt atrakcyjne i ciekawe, a czasem nieosiągalne ze względu np. na trudności dziecka w uczeniu się. (...) Staram się być niekonwencjonalna i dostrzegać (i podkreślać) oryginalność pracy uczniów – też tych, którzy mają problemy w systematycznym uczeniu się.

5. Nauczycielka uczniów klas III, 44 lata:

Uważam, że każdy uczeń posiada pewien potencjał twórczości, każdy ma jakieś zdolności, zaciekawienia i zainteresowania. Moi uczniowie są bardzo zadowoleni, gdy mogą samodzielnie rozwiązywać zadania (ale bez dookreślenia przeze mnie czasu). Staram się dostosować zadania do ich możliwości, zwracam też uwagę na brak możliwości wykonania zadania (np. w sytuacji dzieci z trudnościami w uczeniu się). (...) Staram się angażować w ich działania, obserwować aktywność moich uczniów, ale zawsze podkreślałam konieczność współpracy i współdziałania w grupie, uczenia się od innych. Uważam, że to bardzo ważna umiejętność, która sprzyja rozbudzaniu aktywności twórczej dzieci. Otwartość na innych sprzyja też otwieraniu się na nowe doświadczenia (każdy może mieć inny pomysł na rozwiązanie problemu). (...) Moim zdaniem uczniowie bardzo wiele czasu (za dużo) spędzają przy komputerze. Rozmawiam z rodzicami moich uczniów na ten temat, ale rodzice w znacznej większości nie widzą w tym problemu. Staram się rozmawiać też z dziećmi o tej sytuacji, ale bez wsparcia ich rodziców nie bardzo udają mi się te rozmowy. (...) Zawsze – oceniając uczniów – staram się zwracać uwagę na to, co dziecku udało się wykonać, nigdy nie zaczynam swojej wypowiedzi od wskazywania błędów. Uważam, że takie moje postępowanie sprzyja rozwijaniu aktywności twórczej przez moich uczniów, którzy nie boją się przyznać do błędów, a nawet często chcą o nich porozmawiać. Uważam to za swój sukces pedagogiczny.

6. Nauczycielka uczniów klas I, 45 lat:

Staram się sprzyjać rozwijaniu twórczości przez moich uczniów. Staram się wykazywać im zainteresowanie, angażować się w ich poszukiwania, mieć stale nowe pomysły na organizowanie ich aktywności. Uważam, że twórcza aktywność dzieci ma też wartość terapeutyczną i pozwala na odkrywanie siebie w nowych odstonach. Moim zadaniem jest dobór właściwych metod aktywizujących, które sprzyjają twórczej aktywności moich uczniów. Zwracam też uwagę na kształcenie i rozwijanie umiejętności krytycznego i twórczego myślenia dzieci. Często proponuję swoim uczniom aktywność artystyczną (w różnych obszarach). Staram się być empatyczna w relacji z nimi, wczuwać się w ich myśli. Uważam, że wielu nauczycieli nie dba o rozwój twórczości swoich uczniów, realizuje program bez zwracania uwagi na indywidualne potrzeby dzieci. Uważam, że nauczyciel małych uczniów powinien „wyzdobywać” talenty, stwarzać okazje do rozwiązywania problemów w twórczy sposób przez każde dziecko.

Interesujące są wypowiedzi wszystkich nauczycielek, natomiast bardzo ważne wydaje się zwrócenie uwagi przez jedną z nich na problem związany z korzystaniem przez dzieci z komputera. „Wprowadzenie komputera do zajęć szkolnych daje doskonałe efekty dydaktyczne. Kształcenie multimedialne jest nauczaniem wielokołowym, przez co oddziałującym na wiele zmysłów i wielostronnie aktywizującym dzieci. Dźwięk, obraz, dotyk zapewniają dwustronną komunikację pomiędzy komputerem a użytkownikiem” – pisze Z. Bogdanowska (2005, s. 246). Dalej autorka podkreśla, że: „(...) komputer nie powinien zakłócać kształcenia ani zastępować pedagoga. Powinien być umiejętnie wykorzystywany, wówczas praca dydaktyczno-wychowawcza i terapeutyczna zyskuje na atrakcyjności i efektywności” (s. 246).

Warta przytoczenia w tym miejscu wydaje się też opinia, jaką wyraża Dylak:

Myślenie uczniów we współczesnej szkole, w czasach wielorakich ułatwień i unikania wszelkiego wysiłku, musi być (...) wspierane specjalnymi działaniami, gdyż ewolucja jest zbyt wolna w kontekście zmian w świecie i w człowieku, w dużej mierze spowodowanych coraz doskonalszymi technologiami. Doskonałym przykładem jest rozwój technologii cyfrowej. Sprawia, że pojawiają się nowe, coraz lepsze narzędzia poznawcze i sprawcze, a w efekcie człowiek coraz bardziej się od nich uzależnia i staje się bezradny. (Dylak, 2015, s. 31)

Dostrzeganie tego obszaru aktywności uczniów przez ich nauczycielkę jest bardzo istotne, natomiast dyskusyjna jest reakcja rodziców dzieci na ten fakt.

S.M. Kwiatkowski pisze o „miejscu i roli przywództwa w edukacji” (2010, s. 13-23) i podkreśla:

W edukacji, która wprawdzie nie jest produkcją, ale ma pewne cechy usługi, też możemy wyróżnić przywództwo stałe i okresowe. Przywódcą stałym (względnie stałym) jest dyrektor, a przywódcami okresowymi: nauczyciele kierujący realizacją wybranych zadań dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych; uczniowie imponujący w różnym czasie różnymi umiejętnościami lub dobrami oraz rodzice, którzy ze względów zawodowych mogą współpracować ze szkołą ze zmiennym nasileniem. (Kwiatkowski, 2010, s. 14.)

Ta uwaga dotycząca rodziców (jako *przywódców okresowych, współpracujących ze szkołą ze zmiennym nasileniem*), może być pewnym wyjaśnieniem ich reakcji na przedstawiony przez nauczycielkę ich dzieci problem.

REFLEKSJE KOŃCOWE

„Lepiej być optymistą niż pesymistą, jeśli osiągnięcie celu zależy w znacznym stopniu od naszych (choćby nieświadomych) starań. Optymizm jest ważnym źródłem motywacji do pokonywania przeszkód i zagrożeń” – pisze J. Czapiński (2005, s. 141). Zatem w sytuacji trudności, ograniczeń, braku możliwości stwarzania dobrych warunków do kreowania aktywności twórczej uczniów w procesie edukacji,

można sugerować ich nauczycielom **optymizm**. Wszystkie nauczycielki biorące udział w badaniu dostrzegają konieczność stwarzania warunków do rozwijania aktywności twórczej swoich uczniów. Są zainteresowane i samym procesem twórczym uczniów, i efektem końcowym. Należy podkreślić, że ich praca sprzyja kształceniu i rozwijaniu twórczej aktywności ich uczniów. Dostrzegają zarówno możliwości, jak i ograniczenia w procesie kreowania tej aktywności twórczej dzieci.

Można zatem uznać, że pytanie w tytule artykułu: „Nauczyciel dzieci w wieku wczesnoszkolnym kreatorem twórczej aktywności – mity czy fakty?” nie jest już aktualne. Nauczyciel dzieci w wieku wczesnoszkolnym **jest** kreatorem twórczej aktywności swoich uczniów – to **fakt**.

LITERATURA

- Bogdanowska, Z. (2005). Multimedialne wspomaganie edukacji. W M. Nowicka (red.), *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniom nauczyciela*. Warszawa.
- Brzezińska, A. (1994). Czy może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela?. W G. Lutomski (red.), *Uczyć inaczej*. Poznań.
- Czapiński, J. (2005). Optymiści i ryzykanci. Polskie paradoksy. W M. Drogosz (red.), *Jak Polacy przegrywają? Jak Polacy wygrywają?* Gdańsk.
- Davies, P. (2004). *Eureka! Jak rodzą się błyskotliwe pomysły. Jak wpadać na genialne pomysły i wprowadzać je w życie. Krótki kurs kreatywności na przykładzie ludzi, którzy odnieśli sukces*. Warszawa.
- Denek, K. (2005). *Ku dobrej edukacji*. Toruń – Leszno.
- Dylak, S. (2015). ...aby uczyć dzieci myśleć. W J. Malinowska i T. Neckar-Ilnicka (red.), *Uczenie się dzieci. Myślenie i działanie*. Kraków.
- Kochanowska, E. (2010). Rozpoznawanie uczniów zdolnych w kształceniu zintegrowanym. W E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik i A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy. Tom 1*. Kraków.
- Kwiatkowski, S.M. (2010). Miejsce i rola przywództwa w edukacji. W S.M. Kwiatkowski i J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Warszawa.
- Kwieciński, Z. (2012). *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*. Kraków.
- Limont, W. (2005). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Poznań.
- Malinowska, J. (2015). Motywacja jako warunek efektywnego uczenia się dzieci. W J. Malinowska i T. Neckar-Ilnicka (red.), *Uczenie się dzieci. Myślenie i działanie*. Kraków.
- Neckar-Ilnicka, T. (2009). Edukacja do sukcesu dziecka – ustalanie granic. Refleksje

- pedagoga. W E. Smak (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji*. Opole.
- Neckar-Ilnicka, T. (2015). Kształcenie i rozwijanie umiejętności samokontroli i samooceny dziecka w procesie edukacji. W J. Malinowska i T. Neckar-Ilnicka (red.), *Uczenie się dzieci. Myślenie i działanie*. Kraków.
- Pilch, T. i Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa.
- Rudek, I. i Soroka-Fedorczuk, A. (2009). Rola nauczyciela w przygotowaniu dziecka do wyzwań współczesnego świata. W E. Smak (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji*. Opole.
- Smak, E. (2009). Problematyka twórczości w poglądach nauczycieli wczesnej edukacji. W E. Smak (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji*. Opole.
- Sobiepan, T. (koordynator programu) (1998). *Materiały edukacyjne programu KREATOR*. Warszawa.
- Spikert, A. (2005). Wspieranie działań uczniów przez zastosowanie metod aktywizujących. W M. Nowicka (red.), *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniom nauczyciela*. Warszawa.
- Szuścik, U. (2010). Wielowymiarowość podejścia do twórczości plastycznej dziecka. W E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik i A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy. Tom I*. Kraków.

NAUCZYCIEL DZIECI W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM KREATOREM TWÓRCZEJ AKTYWNOŚCI – MITY CZY FAKTY?

Słowa kluczowe: edukacja, umiejętność kluczowa, twórcza aktywność, nauczyciel dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Streszczenie: Kształcenie i rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów w twórczy sposób to niewątpliwie ogromne wyzwanie dla edukacji. Ponieważ wzrasta zapotrzebowanie na ludzi myślących i twórczych, zapytano nauczycielki uczniów klas I-III o możliwości i ograniczenia w realizacji kreowania twórczej aktywności dzieci w obszarze edukacji. Zapytano też nauczycielki o ich samoocenę w tym procesie. Wykorzystano otwarty wywiad pogłębiony (według T. Pilcha i T. Bauman (2001)). Rozmawiano z sześcioma nauczycielkami z Wrocławia. Wszystkie podkreślały rolę nauczycieli w procesie kształcenia i rozwijania tej umiejętności, wykorzystanie właściwych (aktywnych) metod pracy oraz to, że ważna jest ich rola jako organizatorów współpracy ze środowiskiem rodzinnym. Pozytywnie oceniły siebie jako organizatorki kształcenia i rozwijania umiejętności rozwiązywania problemów w twórczy sposób jako umiejętności kluczowej współczesnego Europejczyka. Ich zdaniem aktywność twórcza jest aktywnością oczekiwaną przez wszystkich uczestników edukacji (i dorosłych, i dzieci). Z perspektywy nauczyciela nauczycieli można uznać, że badane nauczycielki stanowią dobry przykład nauczycielek dbających o kształcenie i rozwijanie tej umiejętności kluczowej.

THE TEACHER OF EARLY SCHOOL-AGE CHILDREN – THE DESIGNER OF CREATIVE ACTIVITY – MYTHS OR FACTS?

Keywords: education, key skill, creative activity, teacher of early school-age children

Abstract: Teaching and developing creative problem-solving skills is undoubtedly a huge challenge for education. As the demand for thinking and creative people is growing, I-III grade school teachers were asked about the possibilities and limitations they face while designing children's creative activity in the field of education. Open-ended in-depth interview protocol (Pilch and Bauman (2001)) was used as an instrument. Six teachers from Wrocław were interviewed. They pointed out the importance of teachers in the education and development of the skill and they emphasized the use of appropriate (active) working methods in the process. They also pointed out that their role as organizers of cooperation with the family environment is extremely important. They evaluated themselves positively as the organizers of education and development of creative problem-solving skills which is regarded as a key skill in a modern European. In their opinion, creative activity is looked-for by all participants of education (both adults and children). From the perspective of a teacher of teachers, it can be recognized that the interviewed teachers are a good example of tutors who take care of teaching and developing this key skill.

Ewa Kochanowska*

ROZWIJANIE SAMODZIELNOŚCI POZNAWCZEJ DZIECKA JAKO DZIAŁANIE (NIE)POZORNE NAUCZYCIELI W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

WPROWADZENIE

Zmiany społeczne, nowe wyzwania i zagrożenia życia człowieka w świecie ponowoczesnym powodują także zmiany w edukacji, w celach, treściach kształcenia i w organizacji procesów dydaktyczno-wychowawczych (Cudowska, 2010, s. 27). Efektywne funkcjonowanie w nowoczesnym społeczeństwie rozumianym jako społeczeństwo wiedzy, społeczeństwo uczące się czy też społeczeństwo informacyjne możliwe jest dzięki aktywnej i otwartej postawie jednostki. Stąd głównym wyzwaniem, przed jakim stoi współczesna szkoła, jest kształcenie jednostki permanentnie uczącej się, gotowej na podjęcie nowych wyzwań, elastycznej, z łatwością dostosowującej się do zmieniających się warunków i oczekiwań (Nowak, 2007, s. 54). Współczesny kontekst życia ludzi cechuje bowiem zmniejszanie się wagi tradycyjnych rozwiązań oraz zwiększanie się zakresu nieprzewidywalności zjawisk życia społecznego (Smykowski, 2012, s. 72).

W tym kontekście, kluczową kompetencją współczesnego człowieka jest umiejętność uczenia się, której nie można ograniczać jedynie do sprawności podstawowych funkcji psychicznych wykorzystywanych w procesie uczenia się, ale która musi zawierać również postawę otwartości na nowe treści czy wręcz dążenie do ich odkrywania (Jabłoński i Wojciechowska, 2013, s. 45). J. Nowak pisze:

Następuje wyraźne przesunięcie z tego, czego się uczymy, na rzecz tego, jak się uczymy. Uczenie się to zapis aktywności podejmowanych przez ucznia względem siebie i świata: pytań wyznaczających obszar eksploracji, poszukiwań nowych trajektorii poznania, obserwacji i badań prowadzących do uzyskania odpowiedzi oraz wnioskowania na podstawie wcześniej wyprowadzonych sądów i uogólnień. Skuteczność tego procesu uwarunkowana jest poziomem zaangażowania jednostki, która wiedzona własną ciekawością i wrażliwością poznawczą poddaje nieustannej konstrukcji, rekonstrukcji i dekonstrukcji dotychczasową wiedzę, umiejętności i zachowania, przystosowując się do nowych warunków i sytuacji, z którymi trzeba będzie się zmierzyć (Nowak, 2015, s. 66).

* Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej.

Stąd jednym z podstawowych zadań szkoły jest nie tyle rozwijanie aktualnych tendencji, potrzeb i potencjałów w osobach ją tworzących, ale również przygotowywanie do samodzielnego, regulowanego wewnątrznie zaspokajania swoich potrzeb i wykorzystywania potencjałów, które ujawnią się później, do rozwiązywania problemów, które pojawią się w przyszłości – już pozaszkolnej (Jabłoński i Wojciechowska, 2013, s. 52-53). Droga do tego prowadzi poprzez rozwijanie już u najmłodszych dzieci samodzielności poznawczej, które to działanie – zgodnie z ideą i założeniami raportu Komisji Europejskiej wyznaczającej zadania edukacji na miarę XXI wieku – prowadzi do swobodnego i pełnego rozwoju człowieka oraz osiągnięcia przez niego możliwości decydowania o słuszności podejmowanych działań w różnych okolicznościach życia (Delors, 1998, s. 95). Zmiany wymaga tym samym rola nauczyciela, który współcześnie ma być doradcą w uczeniu się, ma wspomagać nabywanie, odkrywanie wiedzy, poglądów, umiejętności (Tomaszewska, 2009, s. 181). Ma pełnić rolę facylitatora, który:

nie przekazuje uczniom spreparowanej, gotowej wiedzy, lecz wspiera ich wysiłek intelektualny i działania eksploracyjne związane z samodzielnym stawianiem pytań i poszukiwaniem na nie odpowiedzi. Uczeń jest w tym przypadku traktowany jako aktywny poszukiwacz, kreator i partner nauczyciela, który, mając silną motywację wewnętrzną, chce przyjąć odpowiedzialność za własne uczenie się. W ten sposób staje się niejako autorem własnego programu uczenia się, którego zawartość i strukturę wewnętrzną wyznacza indywidualny potencjał jednostki, jej możliwości rozwojowe oraz osobiste wybory wynikające z przyjętych preferencji. (Nowak, 2007, s. 56)

Rozwijanie samodzielności poznawczej uczniów nie może być jednak działaniem pozornym, podobnie jak wiele innych działań podejmowanych w sferze edukacji (Dudzikowa i Knasiecka-Falbierska, 2013). Najczęściej przyjmowana w rozważaniach nad działaniami pozornymi w edukacji koncepcja J. Lutyńskiego zakłada, że u podłoża takich działań znajduje się przede wszystkim brak zgodności między tym, co się głosi lub zakłada, a tym, co rzeczywiście się realizuje. Zgodnie z omawianą koncepcją, pozorne są takie działania, które ze względu na swój rzeczywisty przebieg lub bezpośredni cel są inne, niż na to wyglądają (Lutyński, 1990, s. 116). J. Lutyński przypisuje działaniom pozornym sześć charakterystycznych cech (s. 105):

- uznaje się je za ważne dla realizacji jakiegoś społecznie ważnego celu;
- faktycznie celu tego one nie realizują bądź też nie przyczyniają się do jego realizacji;
- wszyscy (lub prawie wszyscy) w danej zbiorowości wiedzą o nieprzydatności tego typu działań. Wiedza o tym ma charakter prywatny, a nie publiczny;
- działania te istnieją, ponieważ przypisano im istotną rolę w realizacji założonego celu;
- wszystkie te działania zawierają w sobie element fikcji odnoszący się do ich przebiegu lub celu.

Działania pozorne nauczycieli podejmowane w praktyce szkolnej, posiadające wymienione wyżej cechy, mogą mieć charakter zarówno świadomy, jak i nieświadomiany. Celem niniejszego opracowania jest z jednej strony – próba przedstawienia założonych działań nauczycieli w świetle obowiązującej podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej w obszarze rozwijania samodzielności poznawczej uczniów, z drugiej zaś – rekonstrukcja nauczycielskiego sposobu rozumienia samodzielności poznawczej i sposobów jej rozwijania w praktyce szkolnej.

KSZTAŁTOWANIE SAMODZIELNOŚCI POZNAWCZEJ DZIECKA JAKO DZIAŁANIE ZAŁOŻONE

W kontekście zachodzących dynamicznie przemian rzeczywistości, jednym z podstawowych celów edukacji na każdym etapie kształcenia jest rozwijanie samodzielności poznawczej uczniów. W ujęciu słownikowym pod pojęciem samodzielność rozumie się: nieuleganie niczyim wpływom, niepodleganie niczyjej władzy, obchodzenie się bez niczyjej pomocy, niezależność, niezawisłość (Dunaj, 1996, s. 998). Na podstawie analizy literatury psychologicznej, A. Buczel, przytaczając literaturę przedmiotu, wyodrębnia kilka grup definicji omawianej cechy (1993, s. 115-116):

1. określenia utożsamiające samodzielność z niezależnością;
2. określenia łączące samodzielność z umiejętnością wykorzystania własnych możliwości;
3. określenia traktujące samodzielność jako aspekt inteligencji;
4. określenia ujmujące samodzielność jako jedną z potrzeb psychicznych;
5. określenia łączące samodzielność ze swoistą autonomią wobec otoczenia.

Biorąc pod uwagę wymienione wyżej ujęcia omawianej cechy, można – za K. Kuszak – stwierdzić, iż samodzielność dziecka wynika z potrzeby niezależnego zdobywania i gromadzenia doświadczeń, pokonywania przeszkód oraz weryfikowania własnych umiejętności w różnych sytuacjach życiowych. Jest związana – jak sądzi autorka – z gotowością do podjęcia kolejnych prób działania w celu realizacji zamierzenia, a także z umiejętnością poniesienia konsekwencji własnych wyborów i decyzji (2006, s. 7). Samodzielność jest gotowością do podejmowania zadań opartych na osobistej aktywności, a jej źródłem jest wola działania i akceptacja celu (Szczepkowska-Szcześniak i in., 2006, s. 4).

Jedną z najistotniejszych właściwości samodzielności – obok takich jej cech jak spontaniczność, odwaga, odpowiedzialność, niezależność myślenia i działania oraz ruchliwość umysłowa (Buczel, 1993, s. 117-118) – jest dynamiczność, która wyraża się w tym, że nie jest czymś niezmiennym i genetycznie uwarunkowanym, lecz stanowi rezultat współdziałania czynników wewnętrznych i zewnętrznych; jest wynikiem zarówno własnych wysiłków jednostek, jak i wpływów środowiska, w tym zwłaszcza

działania czynnika pedagogicznego. Samodzielność zmienia się w różnych okresach życia człowieka, może mieć różny zakres ze względu na formy i rodzaje jego działań (Świrko-Filipczuk, 2003, s. 74-75). Co ważne, samodzielność nie jest dana człowiekowi od momentu narodzin, ale „jest procesem stopniowego osiągnięcia kontroli nad czynnikami determinującymi działanie dzięki ukształtowaniu się umiejętności ich wzajemnego przeciwstawiania, równoważenia oraz zastępowania, a także kompensacji jednych czynników innymi” (Kuszak, 2006, s. 16).

Spośród różnych koncepcji teoretycznych, które określają samodzielność jednostki jako nawyk, poczucie podmiotowości, nabywanie przez człowieka doświadczeń życiowych bądź też postawę (Kuszak, 2006, s. 11-17), na potrzeby niniejszego opracowania przyjęto ostatni z wymienionych sposobów podejścia do samodzielności. Zgodnie z nim samodzielność obejmuje bowiem kilka komponentów takich jak (s. 19):

- poznawczy – obserwacja własnych samodzielnych zachowań i porównywanie ich z *ja* idealnym;
- oceniający – stwierdzenie niedostatków w obrazie własnej samodzielności, co jest źródłem napięć emocjonalnych z jednej strony, ale z drugiej – świadomość, że człowiek zbliża się do własnego ideału, wywołuje pozytywne uczucia;
- emocjonalny – pojawienie się motywacji do pracy nad sobą w celu osiągnięcia pożądanego obrazu własnego *ja*;
- behawioralny – podejmowanie konkretnych działań zmierzających do uzyskania pewnego poziomu samodzielności na bazie własnej wiedzy i doświadczenia.

Zgodnie z koncepcją poznawczą osobowości, zwłaszcza koncepcją transgresyjną człowieka, a także koncepcją humanistyczną osobowości, samodzielność poznawcza jednostki przejawia się w postawie badawczej wobec rzeczywistości, planowaniu i przewidywaniu, formułowaniu hipotez, eksperymentowaniu i wnioskowaniu. Jednostka dąży do samodzielnego podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów. Wskazane cechy myślenia i działania ujęte zostały także w aktualnie obowiązującej podstawie programowej, zgodnie z którą do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w szkole należy umiejętność uczenia się jako sposób zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji, a także dążenie do prawdy.

Problematyka związana z rozwijaniem samodzielności poznawczej dzieci znalazła także swój oddźwięk w założeniach projektu nowej podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej, której koncepcja – jak podkreślają twórcy projektu – uwzględniła Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie *kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2006/962/WE). W świetle omawianego dokumentu jedną z kompetencji kluczowych, które powinna kształtować i rozwijać szkoła, jest umiejętność uczenia się – rozumiana jako zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia

się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się.

Umiejętność uczenia się pozwala osobom nabyć zdolność korzystania z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach, w domu, w pracy, a także w edukacji. Kluczowymi czynnikami w rozwinięciu tej kompetencji u danej osoby są motywacja i wiara we własne możliwości. J. Świrko-Filipczuk przez samodzielność rozumie:

dyspozycję i cechę człowieka, przejawianą i kształtowaną w myśleniu, działaniu i uczuciach, charakteryzującą się określonym stopniem niezależności zarówno od zewnętrznych, jak i wewnętrznych warunków życia człowieka, oraz umiejętnością wychodzenia poza utarte schematy myślenia i działania. Przejawia się ona w świadomym panowaniu nad tymi czynnikami, wyzwalanii się od nacisku z zewnątrz oraz kierowaniu nimi. (Świrko-Filipczuk, 2016, s. 64)

W tym kontekście, zgodnie z założeniami nowej podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej (Dz.U. 2014, poz. 803) edukację należy ukierunkować na rozwój dziecka i realizację naturalnych potrzeb rozwojowych każdego ucznia, respektując jego podmiotowość i autonomię na drodze budowy indywidualnej wiedzy. Kształcenie na tym etapie ma z założenia prowadzić do uczenia się poprzez doświadczanie z jednoczesnym wykluczeniem mechanicznego uczenia się dzieci; stosowania praktycznych eksperymentów, w tym unikania niepożądanego werbalizmu; wyboru zagadnień i treści adekwatnych do naturalnych, rzeczywistych potrzeb i oczekiwań poznawczych dzieci, w tym wykluczenia treści niespełniających tego warunku. W zakresie poznawczego obszaru rozwoju uczeń powinien osiągnąć umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, twórczego i krytycznego myślenia; umiejętność stawiania pytań, dostrzegania problemów oraz zbierania informacji potrzebnych do ich rozwiązania.

Zadaniem nauczyciela w drodze do realizacji tego celu jest między innymi wspieranie aktywności dziecka, która kształtuje umiejętność korzystania z rozwijających się umysłowych procesów poznawczych, które są niezbędne do tworzenia własnych wzorów zabawy, nauki i odpoczynku. Ponadto nauczyciel ma zapewnić uczniom dostęp do wartościowych rozwojowo źródeł informacji i nowoczesnych technologii. Mimo wskazanych wyżej założeń edukacji wczesnoszkolnej, które podkreślają znaczenie samodzielności poznawczej dziecka w procesie nauczania – uczenia się, język celów i oczekiwań stawianych przed dziećmi ma jednak w znacznej mierze wydźwięk adaptacyjny i transmisyjny, związany z bierno-odbiorczą postawą ucznia w procesie kształcenia.

Podsumowując: zgodnie z założeniami współczesnych paradygmatów edukacji działania kształtujące nauczyciela wobec dziecka w młodszym wieku szkolnym powinny być ukierunkowane na rozwijanie jego samodzielności poznawczej. Ta

ostatnia wyraża się przede wszystkim w niezależności treści i sposobu myślenia od czynników zewnętrznych, umiejętności planowania oraz realizowania działań poznawczych i praktycznych, oceniania ich efektów, a także wyciągania wniosków. Kształtowanie umiejętności koniecznych do tego, by dziecko było zdolne uczyć się samodzielnie, stanowi szczególnie ważne zadanie na etapie wczesnej edukacji, którego nie można odkładać na późniejsze lata i etapy edukacji, ponieważ spóźniony proces wdrażania uczniów do samodzielności poznawczej może „w znacznej mierze utrudnić przełamanie nabytych nawyków pracy pod kontrolą” (Andrukowicz, 1994, s. 9).

ROZWIJANIE SAMODZIELNOŚCI POZNAWCZEJ W DEKLARACJACH NAUCZYCIELI – PROCEDURA I WYNIKI BADAŃ

W celu ustalenia sposobu rozumienia przez nauczycieli pojęcia samodzielność poznawcza oraz zbadania sposobów jej rozwijania u uczniów w młodszym wieku szkolnym przez nauczycieli przeprowadzono badania sondażowe. Przedstawione w opracowaniu wyniki stanowią wycinek szerszych badań autorki nad paradygmatami edukacji małego dziecka w świadomości nauczycieli edukacji elementarnej. Na potrzeby opracowania skoncentrowano się na poszukiwaniu odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

1. Jaki jest sposób rozumienia samodzielności poznawczej dziecka przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej?
2. Czy i jakie działania podejmują – w warstwie deklaratywnej – nauczyciele mający na celu rozwijanie samodzielności poznawczej uczniów?

Badaniami przeprowadzonymi za pomocą kwestionariusza wywiadu objęto 64 nauczycieli uczących w klasach I-III szkół podstawowych na terenie województw śląskiego, małopolskiego i podkarpackiego. Zdecydowana większość badanych (57 osób, tj. 89,1%) legitymowała się wykształceniem wyższym magisterskim o kierunku edukacja wczesnoszkolna (kształcenie zintegrowane, nauczanie początkowe), zaś 7 osób (10,9%) posiadało dyplom ukończenia wyższych studiów licencjackich o tym samym kierunku (nauczyciele w trakcie studiów magisterskich). W badanej grupie nauczycieli najliczniej byli reprezentowani nauczyciele, których staż pracy z dziećmi mieścił się w przedziale 11-20 lat. Stanowili oni 43,8% ogółu badanych.

Drugą, co do liczebności grupę tworzyli nauczyciele, którzy pracowali w klasach początkowych szkoły podstawowej powyżej 20 lat (21 osób, tj. 32,8%). Ponadto w badaniach uczestniczyło 15 nauczycieli (23,4%) ze stażem pracy w edukacji wczesnoszkolnej nie dłuższym niż 10 lat. Charakterystykę badanej grupy dopełnia uzyskany przez nauczycieli stopień awansu zawodowego. Najliczniejszą

grupę stanowili nauczyciele dyplomowani (28 nauczycieli, tj. 43,7%). W badaniach uczestniczyło również 25 nauczycieli mianowanych (39,1%), 8 nauczycieli kontraktowych (12,5%) oraz 3 nauczycieli stażystów (4,7%). Jak wynika z przytoczonych danych charakteryzujących badaną populację, grupa nauczycieli była zróżnicowana pod względem wieku oraz uzyskanego stopnia awansu zawodowego, co pozwala przypuszczać, że uzyskane opinie mogą być reprezentatywne dla badanej grupy zawodowej.

W wypowiedziach zdecydowanej większości badanych (55 osób, tj. 85,6%) pojawiła się tendencja do utożsamiania samodzielności poznawczej dziecka z naturalną, nieskrępowaną potrzebą poznawania świata. Samodzielne poznawczo ucznia charakteryzuje dociekliwość w myśleniu oraz silna motywacja do zaspokojenia swojej ciekawości poznawczej mimo ewentualnych przeszkód i problemów. Wskaźnikiem samodzielności poznawczej dziecka jest ponadto, zdaniem badanych (46 respondentek, tj. 71,8), wysoki poziom procesów poznawczych, zwłaszcza spostrzegania i uwagi, a także myślenia, w tym zwłaszcza takich jego cech jak: analiza, synteza, wnioskowanie, uogólnienie i abstrahowanie.

Część badanych (38 osób, tj. 59,3%) odnosi samodzielność poznawczą dziecka do umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów. Przejawem samodzielności poznawczej dziecka jest w tym przypadku postawa niezależności myślenia i działania wobec otoczenia, poszukiwanie alternatywnych sposobów rozwiązania problemów. W wypowiedziach znacznie mniej licznej grupy badanych (18 respondentek, 28,1%) znalazły się odniesienia do oceniającego komponentu samodzielności wyrażającego się w poczuciu własnej wartości jednostki oraz umiejętności pełnego wykorzystania własnych możliwości. W tym przypadku nauczyciele łączyli samodzielność poznawczą dziecka z odpowiednim poziomem samooceny i samokontroli oraz odpowiedzialnością za powierzone zadania.

Działania ukierunkowane na rozwijanie samodzielności poznawczej dzieci, wymienione przez nauczycielki, odnosiły się do różnych komponentów postawy samodzielności poznawczej (Tab. 1.). Wszystkie badane osoby zadeklarowały podejmowanie w codziennej praktyce szkolnej szeregu działań ukierunkowanych na rozwijanie samodzielności poznawczej uczniów. Jako główną formę rozwijania samodzielności poznawczej badane wskazały na stosowanie nauczania problemowego (100%) oraz metod aktywizujących (96,8%), takich jak np.: gry dydaktyczne, burza mózgów, mapy pojęciowe itp. Większość nauczycielek (90,6%) zachęca uczniów do korzystania z pozaszkolnych źródeł informacji. Ponad połowa badanych (54,7%) deklaruje tworzenie w ramach zajęć sytuacji do samodzielnego selekcjonowania i opracowywania danych. Tego typu działania sprzyjają rozwijaniu procesów poznawczych dzieci, których poziom ściśle koresponduje – zdaniem zdecydowanej większości badanych (93,6%) – z podejmowaniem przez dzieci samodzielnymi działaniami poznawczymi.

Tab. 1. Deklarowane działania nauczycieli ukierunkowane na rozwijanie samodzielności poznawczej dzieci

Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi	Liczba wskazań	% N=64
Komponent emocjonalny	Pielęgnowanie, podtrzymywanie ciekawości poznawczej dziecka	45	70,3
	Kształtowanie pozytywnego stosunku do uczenia się, np. poprzez podkreślanie wartości wiedzy w życiu człowieka	28	43,7
	Nagradzanie samodzielnych dokonań poznawczych uczniów	12	18,7
	Kształtowanie umiejętności radzenia sobie z trudnościami w uczeniu się	14	21,8
Komponent poznawczy	Rozwijanie procesów poznawczych	60	93,6
	Uwzględnianie w procesie kształcenia różnych stylów uczenia się dzieci	9	14,1
	Dostarczanie wiedzy o tym, jak się uczyć	5	7,8
Komponent behawioralny	Rozwijanie umiejętności samodzielnego planowania pracy	11	17,2
	Zachęcanie uczniów do pozyskiwania informacji z różnych źródeł (w tym pozaszkolnych)	58	90,6
	Tworzenie sytuacji do samodzielnego selekcjonowania, opracowywania zgromadzonych informacji	35	54,7
	Tworzenie sytuacji problemowych, wdrażanie dzieci do rozwiązywania problemów	64	100
	Stosowanie metod aktywizujących uczniów	62	96,8
Komponent oceniający	Budowanie wiary we własne możliwości poznawcze	10	10,6
	Wdrażanie do samooceny i samokontroli działań poznawczych	12	18,7

Źródło: opracowanie własne.

W warstwie deklaratywnej nauczycielki (70,3%) dużą rolę przypisują komponentowi emocjonalnemu samodzielności, a zwłaszcza podtrzymywaniu naturalnej potrzeby poznawania świata przez dziecko. W warstwie deklaratywnej część badanych (43,7%) motywuje uczniów do samodzielności poznawczej poprzez ukazywanie war-

tości wiedzy, mądrości, np. dając przykłady zastosowania pozyskanej lub przyswajanej wiedzy – także w przyszłości lub w praktyce życia codziennego. Znacznie mniej liczna grupa nauczycieli (18,7%) zadeklarowała podejmowanie działań ukierunkowanych na budowanie wiary we własne możliwości i wdrażanie do samokontroli, samooceny, odpowiedzialności za podejmowane działania poznawcze oraz budowanie przekonania o możliwości samodzielnego pokonywania barier i problemów.

Niepokoi fakt, iż tylko w nielicznych wypowiedziach respondentek można było odnaleźć nawiązania do stosowania strategii metakognitywnych jako narzędzi rozwijania samodzielności poznawczej dzieci. Badane zadeklarowały w tym przypadku kształtowanie umiejętności samodzielnego planowania działań (17,2%) oraz wyposażanie uczniów w wiedzę o tym, jak się uczyć (7,8%). Tymczasem wiedza ucznia dotycząca jego własnych procesów i produktów poznawczych oraz zdolności ich wykonywania obejmuje wiele elementów, takich jak (Ledzińska, 2000, s. 122-128):

- wiedzę i przekonania na temat zjawisk poznawczych (przechowywane w pamięci długotrwałej), które tworzą następujące dane: wiedza o sobie jako podmiocie uczenia się (o zdolnościach, zainteresowaniach poznawczych, wytworzonych nawykach, preferencjach), wiedza na temat zadania (cel, stopień trudności, wymagania, rodzaj zadania), wiedza na temat strategii uczenia się (jak dana osoba przystępuje do realizowania celów);
- regulację i kontrolę zachowania poznawczego (przechowywane w pamięci operacyjnej), które obejmują: planowanie (ocenę zadania, sprecyzowanie celu uczenia się, decyzje o wyborze strategii), monitorowanie (bieżącą ocenę efektywności stosowanych strategii), regulowanie (utrzymanie kierunku działania i zmiana strategii w celu zwiększenia efektywności uczenia się).

Uwzględnienie przez nauczycieli w praktyce szkolnej wymienionych czynności w pracy z uczniami może przyczynić się do rozwijania samodzielności poznawczej uczniów wyrażającej się w posiadaniu dużego pola niezależności od innych w poznawaniu, myśleniu, wartościowaniu i postępowaniu, co ważne, przy świadomym i aktywnym udziale dzieci.

PODSUMOWANIE

Zdaniem B. Śliwerskiego współczesna szkoła powinna wyposażać uczniów w kompetencje potrzebne w codziennym życiu, w umiejętność zdobywania informacji i umiejętność działania, umiejętność współdziałania w grupie oraz twórczość i umiejętność myślenia globalnego (Śliwerski, 2001, s. 360). Tymczasem z licznie prowadzonych badań nad rzeczywistością praktyki szkolnej wynika, że diagnoza Z. Kwiecińskiego (1995) mówiąca, że szkoła źle wypełnia swoje główne funkcje, pozostaje nadal aktualna.

Szkoła zawodzi zwłaszcza w swej funkcji emancypacyjnej, jaką jest przygotowanie ludzi do ustawicznej pracy nad sobą prowadzącej do przekraczania narzuconych

ograniczeń i do uczestnictwa w zmienianiu najbliższego i szerszego otoczenia na lepsze, doskonalej urządzone (Kwieciński, 1995, s. 21). Działania podejmowane przez nauczycieli w omawianym zakresie mają często charakter pozorny, ponieważ nie prowadzą w rzeczywistości do osiągnięcia zakładanych celów. Na pozorny charakter wielu działań nauczycieli w praktyce szkolnej ma wpływ między innymi poziom świadomości nauczycieli na temat swoich zadań i sposobów ich realizacji, w tym w zakresie rozwijania samodzielności poznawczej uczniów.

Na młodszy wiek szkolny, zgodnie z koncepcją R. J. Havighursta, przypada etap kształtowania się osobistej niezależności (za: Przetacznik-Gierowska i Tyszkowa, 1996, s. 69), która to cecha, właściwie wykorzystana w procesie kształcenia, stanowić może podstawę działań nauczyciela ukierunkowanych na rozwijanie ich samodzielności poznawczej. Deklarowane działania nauczycieli w tym zakresie odnoszą się do wybranych komponentów postawy samodzielności poznawczej, zwłaszcza do rozwijania procesów poznawczych, umiejętności rozwiązywania problemów i poszukiwania informacji z różnych źródeł.

W wypowiedziach nielicznych nauczycieli znaleźć można było odniesienia do stosowania strategii metapoznawczych i takich czynników promujących autonomiczne uczenie się jak: stosownie metody indukcyjnej, wprowadzenie *pedagogiki wyboru*, wprowadzanie *pedagogiki czasu*, wprowadzanie *pedagogiki kooperacji* oraz wprowadzanie *pedagogiki materiałów* (Komorowska, 2004, s. 119). Należy podkreślić, że nawet w warstwie deklaratywnej tylko nieliczni nauczyciele docenili znaczenie czynników afektywnych kształtujących pozytywny stosunek dzieci do własnych możliwości i wiarę w osiągnięcie celów uczenia się. Ponadto w wypowiedziach nauczycieli w niewielkim stopniu znalazły się odniesienia do wdrażania dzieci do samokontroli, uznawania ważności wiedzy, jaką posiada uczeń, jego osobistego punktu widzenia, jego przekonań i zainteresowań. Tymczasem, jak piszą D. Klus-Stańska i M. Nowicka:

Pierwsze lata pobytu w szkole w sposób nieuchronny przesądają o tym, kim staje się dziecko, i utrwalają w nim nawyki myślenia i rozumienia. (...) Pierwsze doświadczenia szkolne są źródłem trudnych później do zmiany struktur wiedzy, strategii intelektualnych, motywów podejmowania działań poznawczych i zdolności do refleksji. (Klus-Stańska i Nowicka, 2005, s. 7)

LITERATURA

- Andrukowicz, W. (1994). *Struktura czynności usamodzielniających i samodzielnych w procesie uczenia się*. Szczecin.
- Buczel, A. (1993). Samodzielność jako cecha osobowości. *Studia Philosophiae Christianae*, 29 (1).
- Cudowska, A. (2010). Pedagogika i edukacja w okresie późnej nowoczesności.

- W M. Sobiecki (red.), *Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Humanistyczny wymiar kapitału ludzkiego*. Łomża.
- Delors, J. (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*. Warszawa.
- Dudzikowa, M. i Knasiecka-Falbierska, K. (red.) (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków.
- Dunaj, B. (red.) (1996). *Słownik współczesnego języka polskiego*. Warszawa.
- Jabłoński, S. i Wojciechowska, W. (2013). Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji. *Studia Edukacyjne*, 27.
- Klus-Stańska, D. i Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa.
- Komorowska, H. (2004). Learner Autonomy in Foreign Language Learning – For and Against. W C. Badstübner-Kizik, R. Rozalowska-Żądło i A. Uniszewska (red.), *Nauczanie i uczenie się języków obcych: prace ofiarowane profesor Halinie Stasiak w 70 rocznicę urodzin*. Gdańsk.
- Kuszak, K. (2006). *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*. Poznań.
- Kwieciński, Z. (1995). Szkoła potem. Nadzieje i wątplenia. W Z. Kwieciński (red.), *Socjopatologia edukacji*. Olecko.
- Ledzińska, M. (2000). Uczenie się wykraczające poza warunkowanie. W J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom II*. Gdańsk.
- Lutyński, J. (1990). Działania pozorne oraz system dogmatycznego autorytaryzmu i jego tendencje rozwojowe (ze szczególnym uwzględnieniem roli działań pozornych i ukrytych). W J. Lutyński (red.), *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*. Warszawa.
- Nowak, J. (2007). Nauczyciel – mentor czy facylitator?. W E. Sałata i S. Ośko (red.), *Współczesne problemy pedeutologii i edukacji*. Radom.
- Nowak, J. (2015). Środowisko uczące – (nie)doceniony obszar edukacji. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 2.
- Przetacznik-Gierowska, M. i Tyszkowa, M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka. Tom I*. Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. *zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. 2014, poz. 803).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. *w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształ-*

cenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356).

Smykowski, B. (2012). *Psychologia okresów kryzysu w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*. Poznań.

Szczepkowska-Szczęśniak, K., Uniszewska, K., Pielaszek, L. i Suchocka, M. (2006). *Osiąganie samodzielności. Droga do samodzielności Przygotowanie na przyjęcie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa.

Śliwerski, B. (2001). Przyszłość szkoły, szkoła przyszłości. W D. Waloszek (red.), *Nowe stulecie dziecka*. Zielona Góra.

Świrko-Filipczuk, J. (2003). Sytuacje edukacyjne podstawą procesu kształcenia i rozwijania samodzielności. W K. Denek, F. Bereźnicki i J. Świrko-Filipczuk (red.), *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*. Szczecin.

Świrko-Filipczuk, J. (2016). Samodzielność w świetle koncepcji osobowości autorskiej. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4 (76).

Tomaszewska, A. (2009). Nauczyciel na miarę XXI wieku. W E. Przygońska i I. Chmielewska (red.), *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia – badania – koncepcje*. Łódź.

Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. *w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Dz.U.U.E. L 394/10, nr 2006/962/WE).

ROZWIJANIE SAMODZIELNOŚCI POZNAWCZEJ DZIECKA JAKO DZIAŁANIE (NIE)POZORNE NAUCZYCIELI W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, samodzielność poznawcza, działanie (nie)pozorne

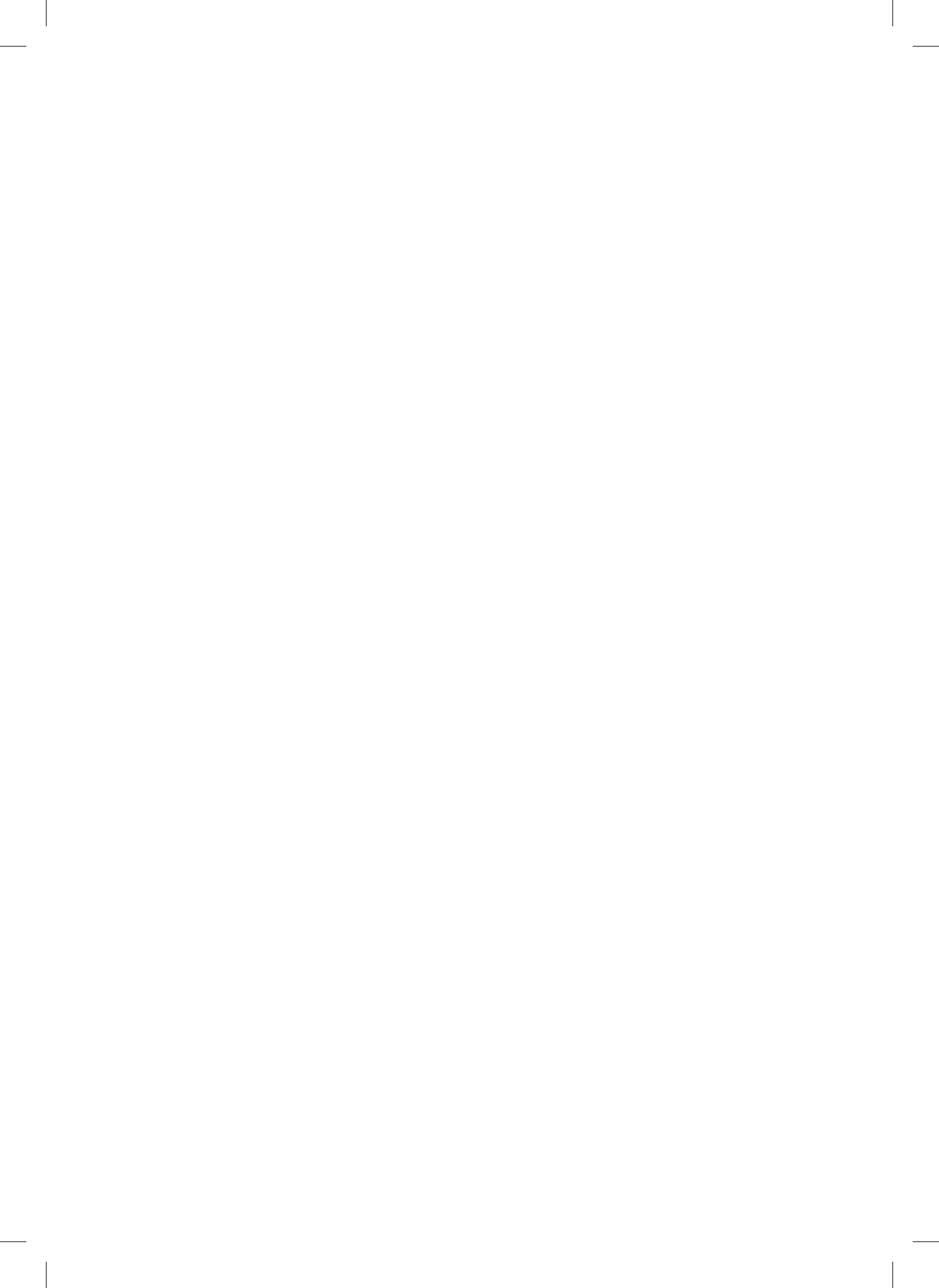
Streszczenie: w kontekście zachodzących dynamicznie przemian rzeczywistości jednym z podstawowych celów edukacji na każdym etapie kształcenia jest rozwijanie samodzielności poznawczej uczniów. Aby dziecko wykazywało postawę badawczą wobec rzeczywistości, planowało i przewidywało, rozwiązywało problemy oraz samodzielnie podejmowało decyzje, działania nauczyciela ukierunkowane na rozwijanie samodzielności poznawczej dzieci nie mogą mieć charakteru pozornego, tzn. mają rzeczywiście prowadzić do osiągnięcia założonych celów. W artykule przedstawiono wyniki wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej, których celem było ustalenie sposobu rozumienia pojęcia samodzielności poznawczej oraz zbadanie, jakie działania podejmują – w warstwie deklaratywnej – aby rozwijać samodzielność poznawczą uczniów. Wypowiedzi nauczycieli

poddano analizie pod kątem uwzględnienia poszczególnych komponentów postawy samodzielności poznawczej.

DEVELOPMENT OF THE CHILD'S COGNITIVE INDEPENDENCE AS THE (NON)APPARENT ACTIVITY OF TEACHERS OF EARLY SCHOOL EDUCATION

Keywords: early school education, cognitive independence, (non)apparent activity

Abstract: In the context of the ongoing dynamic changes happening in our reality, one of the fundamental objectives of education at every stage of it is to develop students' cognitive independence. To make the child show a research-like attitude towards the reality, to make her or him plan and predict, to solve problems and make independent decisions, the teacher's actions oriented towards developing the child's cognitive independence cannot be of the apparent character, i.e. they should actually lead to the achievement of designated goals. The article presents the results of interviews with teachers of early school education, whose aim was to establish the way of understanding the concept of cognitive independence and to examine the steps they take – in the declarative layer – to develop their students' cognitive independence. Statements of the interviewed teachers have been analysed in terms of the inclusion of particular components of the attitude expressing cognitive independence.



Izabella Kaiser*

EDUKACJA MATEMATYCZNA W PRZEDSZKOLU MONTESSORI. PERSPEKTYWA BADAWCZA

WPROWADZENIE

Wiek przedszkolny jest bardzo ważnym etapem w rozwoju dziecka. Coraz lepiej przystosowuje się ono do środowiska, zyskuje możliwości podejmowania nowych działań, rozwija się jego wyobraźnia i doskonali mowa, a także pojawiają się pierwsze uczucia i postawy społeczne. Jest to okres, w którym możliwości rozwojowe są największe, a optymalne warunki dla rozwijania umiejętności i nabywania nowych kompetencji zapewnia edukacja przedszkolna. Jednakże jej efekty – jak zauważa Klim-Klimaszewska – zależą od „uwzględniania właściwości rozwojowych dziecka jako aktywnie działającego podmiotu wychowania” (2011, s. 109), gdyż dziecko – co podkreśla Karbowniczek „zbiera doświadczenia w sposób czynny – uczy się, doskonaląc własne działania” (2011, s. 215).

Efektywność wspomaganie rozwoju, a także rezultaty prowadzonej w przedszkolu edukacji matematycznej determinowane są w dużym stopniu przez treści i metody kształcenia właściwie dobrane do możliwości rozwojowych dziecka. Strategia (rozumiana jako spójny dobór celów, metod i środków dydaktycznych), jaką przyjmuje nauczyciel, jest niezwykle istotnym elementem procesu kształtowania kompetencji matematycznych podopiecznych.

W przedszkolach od pewnego czasu obserwuje się duże zainteresowanie nauczycieli nowymi rozwiązaniami metodycznymi o charakterze innowacyjnym. **Jedną z najbardziej popularnych form nauki i rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym jest wywodząca się z paradygmatu Nowego Wychowania metoda Marii Montessori.** System pedagogiczny opracowany przez włoską lekarkę i pedagoga wyróżnia ukazanie wartości dzieciństwa i skierowanie uwagi na dziecko.

W metodzie Montessori bardzo ważny obszar edukacyjny stanowi matematyka. Jego celem jest „uczenie dziecka samodzielności, rozwijanie zainteresowania matematyką, wprowadzanie w świat liczb, odkrywanie znaczenia kodowania i działań numerycznych, a także podejmowanie celowych działań zmierzających do rozwiązywania zadań matematycznych i rozwijanie odporności emocjonalnej” (Surma, 2013, s. 55).

* Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Przedmiotem przeprowadzonych badań empirycznych i analiz badawczych uczyniono – przez pryzmat skuteczności, przebieg procesu rozwijania kompetencji matematycznych dzieci kończących edukację przedszkolną w systemie Montessori. Konieczna jest bowiem świadomość tego, w jaki sposób uczą się małe dzieci, jakie czynniki różnicują rozwój ich umiejętności matematycznych oraz jakie metody i formy pracy z dzieckiem przedszkolnym są najbardziej skuteczne.

FORMY I METODY PRACY NAUCZYCIELA W PRZEDSZKOLU MONTESSORI

Podstawowym założeniem pedagogiki Montessori jest stwierdzenie, że każde dziecko jest inne i powinno rozwijać się zgodnie z zawartym w tzw. psychicznym zarodku indywidualnym *planem rozwojowym* (Loeffler, 1992; Guz, 2006; Skjöld Wennerström i Bröderman Smeds, 2007; Surma, 2008). Tworzą go możliwości, kompetencje i umiejętności, które warunkują samodzielną i najbardziej efektywną naukę. Dziecko jest zatem podmiotem i bohaterem swojej indywidualnej historii, bo ma w sobie wpisany plan własnego życia (Holtstiege, 1991; Miksza, 1994; Steenberg, 2004; Guz, 2006; Surma, 2008). Montessori dowodzi, że dziecko jest zdolne do budowania niezależnej osobowości, potrafi swobodnie rozwijać swe uzdolnienia, zainteresowania i mocne strony. Epstein wskazuje, iż:

oznacza to, że dziecko swobodnie wybiera zajęcie i oddaje się mu tak długo, jak długo tego chce. Wybór dziecka wyrasta z jego wewnętrznych potrzeb i pragnień, a pragnienia te zostają zaspokojone, gdy dziecko koncentruje się na wybranym zadaniu. (Epstein, 2014, s. 119)

Tak zarysowana montessoriańska koncepcja dziecka i jego rozwoju determinuje konsekwencje metodyczne.

W procesie nauczania metodą Montessori wyróżnia się następujące formy organizacyjne pracy:

- praca indywidualna, zwana *swobodną pracą* (Stein, 2003), do której zalicza się lekcję podstawową i trzystopniową lekcję nazw;
- praca grupowa, czyli ćwiczenia koncentracji i lekcje rozwojowe, opisywane jako *wiązane lekcje* (Stein, 2003);
- praca zespołowa, czyli praca w laboratorium, praca własna z wybranym tematem (Surma, 2008).

Montessori proponuje trzy formy lekcji: podstawową, trzystopniową i lekcję ciszą (Surma, 2008). Lekcja podstawowa (fundamentalna lub prezentacja) to wprowadzenie nowego materiału rozwojowego i pokaz jego zastosowania, czyli sposobu pracy. Montessoriańska lekcja składa się z trzech faz:

- demonstracji nauczyciela;

- samodzielnych powtórzeń dziecka, dzięki którym nabywa ono nowe umiejętności;
- własnych i modyfikowanych ćwiczeń dziecka, kiedy próbuje ono innych od poznanych sposobów pracy z danym materiałem lub łączy kilka różnych wariantów.

Kolejną formą zajęć w systemie Montessori jest trzystopniowa lekcja nazw (lekcja trzystopniowa), czyli lekcja słowna, wprowadzająca nowe słownictwo i pojęcia. Przebiega ona w trzech etapach, zwanych stopniami lub krokami (Guz, 1998; Skjöld Wennerström i Bröderman Smeds, 2007; Surma, 2008). Pierwszy stopień – asocjacja między spostrzeganiem zmysłowym a nazwą – to podanie miana, słowa, czyli wskazanie relacji między przedmiotem lub jego cechą a nazwą. Drugi stopień (rozumienie pasywne) polega na wykonywaniu przez dziecko szeregu poleceń, które utrwalają związek między wprowadzonym terminem a przedmiotem. Natomiast trzeci stopień (rozumienie aktywne) to sprawdzenie, czy dziecko potrafi prawidłowo zastosować nowe pojęcie, czyli nazwać przedmiot lub jego cechę.

Charakterystyczną formą pracy w placówkach montessoriańskich są tzw. lekcje ciszy, których celem jest doświadczanie przez dzieci ciszy. Jedną z odmian takich zajęć jest *lekcja na linii*, czyli „lekcja ruchu, nauka i doskonalenie równowagi w trakcie ćwiczeń różnego sposobu chodzenia, połączonego z przenoszeniem przedmiotów, np. miseczki z wodą, zapalanej świecy, globusa, dzbanka z kwiatami itp., z reagowaniem na rytm słuchanej muzyki” (Surma, 2008, s. 63).

Do zróżnicowanych form zajęć występujących w systemie Montessori, zwłaszcza w szkołach, należą lekcje rozwojowe. Mają one postać pracy nauczyciela z całą grupą dzieci i dotyczą jednego przedmiotu, np. języka polskiego, matematyki czy środowiska. O doborze tematów decyduje zazwyczaj realizowany program nauczania, choć mogą one być także wynikiem pomysłów i rozważań pojawiających się podczas swobodnej pracy dzieci.

Innym rodzajem zajęć grupowych typowych dla pedagogiki montessoriańskiej są gry z wykorzystaniem materiału rozwojowego. Mają one często formę zabawy, której celem jest powtórzenie, utrwalenie określonych ćwiczeń lub „zaprezentowanie materiału, który cieszy się szczególnym zainteresowaniem dziecka, a jednocześnie daje możliwość zaangażowania w ćwiczenie całej klasy lub grupy dzieci” (Guz, 1998, s. 33).

W literaturze przedmiotu rzadko można spotkać informacje dotyczące metod wychowania i kształcenia w odniesieniu do pedagogiki montessoriańskiej. Wynika to z faktu, że Montessori:

negowała istotę metody w rozumieniu formowania osobowości dziecka (...). W konsekwencji tego twórczyni omawianego systemu pomijała w swych tekstach fakt stosowania metod wychowania, a metody kształcenia ujmowała jako formy pracy, takie jak lekcja trójstopniowa, lekcja ciszy, lekcja podstawowa i rozwojowa. (Surma, 2008, s. 163)

Jednakże Surma (2008) na podstawie własnych doświadczeń i obserwacji pracy montessoriańskich nauczycieli w Polsce i we Włoszech podjęła się próby wyodrębnienia i opisanie metod kształcenia charakterystycznych dla systemu Montessori.

Przeważają wśród nich – zdaniem autorki – metody definiowane przez Okonia (2003) jako metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy w toku własnej, wszechstronnej aktywności. Surma (2008) proponuje zaliczyć do nich:

- metody asymilacji wiedzy: rozmowa, pokaz (lekcja podstawowa), opis i opowiadanie wraz z eksperymentem i pokazem, określane jako opowiadanie kosmiczne, metoda słowna, czyli trzystopniowa lekcja nazw, oraz dyskusja;
- metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy: praca z materiałem tekstowym, gry dydaktyczne (np. matematyczne), indywidualna praca z materiałami rozwojowymi, metoda własnego działania i powtarzania, metoda laboratoryjna, metoda definiowania połączona z obserwacją i działaniem oraz metoda znaku i przypowieści stosowana w wychowaniu religijnym;
- metody waloryzujące: inscenizacje, eksponowanie np. taśmy czasu stosowanej w edukacji kosmicznej w celu przedstawienia różnych aspektów rozwoju cywilizacyjnego;
- metody praktyczne: ćwiczenia koncentracji uwagi, czyli zmodyfikowana w polskich placówkach lekcja ciszy, ćwiczenia z materiałem rozwojowym, ćwiczenia ruchowe na linii, gry i zabawy ruchowe.

Wymienione metody są stosowane na wszystkich poziomach edukacji w systemie Montessori.

PRZEBIEG PROCESU ROZWIJANIA KOMPETENCJI MATEMATYCZNYCH DZIECI KOŃCZĄCYCH EDUKACJĘ PRZEDSZKOLNĄ W SYSTEMIE MONTESSORI W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH

Główny problem badawczy przeprowadzonych badań empirycznych dotyczył przebiegu procesu rozwijania kompetencji matematycznych dzieci kończących edukację przedszkolną w systemie Montessori. Problemy szczegółowe odnosiły się natomiast do częstotliwości realizacji treści matematycznych oraz stosowanych przez nauczycieli metod i form pracy edukacyjnej. Wskazane zamierzenia badawcze analizowano w kontekście stopnia różnicowania ich (lub nie) przez wybrane czynniki dotyczące cech funkcjonowania zawodowego nauczycieli, takie jak staż pracy zawodowej i posiadanie dodatkowych kwalifikacji zawodowych.

W celu pozyskania materiału empirycznego zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, która pozwala na poznanie określonego zjawiska społecznego, ustalenia jego zasięgu, zakresu, poziomu, a następnie ocenę i zaprojektowanie modyfikacji,

czyli zmian ulepszających negatywne sytuacje życia ludzi w badanym środowisku. W przeprowadzonych badaniach sondażowych posłużono się techniką ankiety skierowanej do nauczycieli na temat prowadzenia zajęć matematycznych w grupach dzieci kończących edukację przedszkolną.

Badania przeprowadzono w maju i czerwcu 2014 roku. Grupę badawczą stanowiło 70 nauczycieli z placówek montessoriańskich z całej Polski. Przeważali pedagodzy z krótszym stażem pracy – do 10 lat (68,5%). Większość z nich (61%) posiadała dodatkowe kwalifikacje zawodowe. W obliczeniach statystycznych dla odpowiedzi o charakterze porządkowym posłużono się korelacją Spearmana (r_s), a dla odpowiedzi jakościowych (tak/nie) korelacją Pearsona (p).

Tab.1. Częstotliwość realizowania przez nauczycieli treści matematycznych (zestawienie procentowe)

Treści matematyczne	Co-dzienne	3-4 razy w tygodniu	1-2 razy w tygodniu	Rzadziej niż raz w tygodniu
Treści matematyczne – ogólnie (całościowo)	81,4	15,7	2,9	0
Dotyczące rozwijania umiejętności liczenia obiektów i rozróżniania błędnego liczenia od poprawnego	58,6	35,7	5,7	0
Dotyczące rozwijania umiejętności wyznaczania wyniku dodawania i odejmowania, przy pomocy liczenia na palcach lub na innych zbiorach zastępczych	21,4	55,7	20,0	2,9
Dotyczące rozwijania umiejętności ustalania równoliczności dwóch zbiorów i posługiwania się liczebnikami porządkowymi	8,6	40,0	37,1	14,3
Dotyczące rozwijania umiejętności rozróżniania lewej i prawej strony, określania kierunków i ustalania położenia obiektów w stosunku do własnej osoby, a także w odniesieniu do innych obiektów	18,6	22,9	45,7	12,9
Dotyczące rozwijania orientacji dziecka w zakresie pomiaru długości oraz znajomości prostych sposobów mierzenia: krokami, stopa za stopą	7,1	8,6	50,0	34,3
Dotyczące rozwijania znajomości stałego następstwa dni i nocy, pór roku, dni tygodnia, miesięcy w roku	65,7	20,0	11,4	2,9

Źródło: opracowanie własne, dane przedstawiono na podstawie tabeli częstości (rozkładu liczebności).

Przedstawione wyniki wskazują, iż zdecydowana większość badanych nauczycieli (81,4%) codziennie podejmuje zagadnienia matematyczne w pracy z dziećmi. Tylko 2,9% badanych określiło tę częstotliwość jako 1-2 razy w tygodniu. Pozytywnie należy interpretować fakt, że badania nie wykazały sytuacji, kiedy edukacja matematyczna byłaby prowadzona rzadziej niż raz w tygodniu.

Codziennie badani realizują przede wszystkim treści dotyczące rozwijania znajomości stałych następstw dni i nocy, pór roku, dni tygodnia i miesięcy w roku (65,7%) oraz treści z zakresu rozwijania umiejętności liczenia i rozróżniania błędnego liczenia od poprawnego (58,6%). Z kolei zdecydowanie najrzadziej badani realizują treści dotyczące pomiaru długości. Codziennie czyni to zaledwie 7,1% nauczycieli. Te treści matematyczne podejmowane są zazwyczaj rzadziej niż raz w tygodniu.

Prowadzeniu edukacji z zakresu orientacji w czasie służą z pewnością zajęcia wstępne realizowane zgodnie z zasadami Montessori, które obejmują swobodne wypowiedzi dzieci dotyczące dnia poprzedniego oraz pracę z kalendarzem. Natomiast wysoką częstotliwość ćwiczeń w przeliczaniu i poznawaniu monografii liczb pierwszej dziesiątki zapewnia bardzo bogata oferta montessoriańskich materiałów rozwojowych z tego działu. Z dużą regularnością, głównie 3-4 razy w tygodniu, prowadzona jest także edukacja matematyczna odnośnie kształtowania umiejętności wyznaczania przez dzieci wyniku dodawania i odejmowania (55,7%).

Zdiagnozowana częstotliwość realizacji poszczególnych zagadnień matematycznych może budzić niepokój i implikować negatywne skutki, na które zwraca uwagę Kamińska, pisząc, że:

nauczyciele skupiają się na konkretnych umiejętnościach dzieci, głównie biegłości rachunkowej, zaniedbując powiązanie edukacji matematycznej z rozwojem matematycznego myślenia. W tej fazie rozwoju proces myślenia dziecka uzależniony jest bardziej od jego bezpośrednich spostrzeżeń oraz doświadczeń niż od operacji umysłowych (Kamińska, 2012, s. 6).

Należałoby zatem w praktyce przedszkolnej intensyfikować działania, które będą stymulowały przede wszystkim rozwój myślenia matematycznego dzieci i wprowadzały je w świat logicznej argumentacji.

Z analizy statystycznej wynika, iż częstotliwość realizowania poszczególnych treści matematycznych nie jest różnicowana przez staż pracy nauczyciela* ani posiadane kwalifikacje dodatkowe (współczynniki korelacji $p > 0,05$ **).

Wszyscy badani nauczyciele deklarują, że w pracy z najstarszymi dziećmi wykorzystują każdą z trzech wskazanych metod kształcenia, czyli metodę asymilacji wiedzy, samodzielnego dochodzenia do wiedzy oraz metody praktyczne.

* Współczynniki korelacji treści całościowo $p=0,075$; kolejne treści $p=0,513$; $p=0,733$; $p=0,680$; $p=0,070$; $p=0,825$; $p=0,402$.

** Współczynniki korelacji treści całościowo $p=0,614$; kolejne treści $p=0,847$; $p=0,642$; $p=0,188$; $p=0,461$; $p=0,724$; $p=0,876$.

Z pierwszej grupy metod – asymilacji wiedzy – jako stosowaną najczęściej nauczyciele wymienili metodę słowną, czyli trzystopniową lekcję nazw (67,1%). Natomiast najrzadziej zdecydowana większość nauczycieli (80,0%) opiera swe oddziaływania edukacyjne na rozmowie. Jest to bardzo pozytywna sytuacja dydaktyczna, gdyż po pierwsze zapobiega nadmiernemu werbalizmowi w pracy z dziećmi przedszkolnymi. Ponadto trzystopniowa lekcja nazw jest skuteczniejsza, ponieważ zapewnia skojarzenie pomiędzy prezentacją a odpowiednim słowem oraz umożliwia dziecku osiągnięcia stanu polaryzacji uwagi.

Wśród metod samodzielnego dochodzenia do wiedzy zdecydowanie przeważa indywidualna praca z materiałem rozwojowym (85,7%). Rzadziej natomiast w placówkach Montessori nauczyciele sięgają po gry dydaktyczne (78,6% odpowiedzi). Zgodnie z oczekiwaniami najczęściej stosowaną metodą praktyczną są ćwiczenia z materiałem rozwojowym (92,9% odpowiedzi nauczycieli). Dowodzi to o wysokim przekonaniu pedagogów o skuteczności i efektywności materiałów Montessori. Dodatkowe środki dydaktyczne postrzegane są tylko jako uzupełnienie czy poszerzenie pomocy montessoriańskich i działania z nimi odbywają się rzadziej.

Z analizy statystycznej wynika, że wybór metod kształcenia stosowanych przez nauczycieli montessoriańskich najczęściej i najrzadziej* nie jest różnicowany przez staż pracy nauczyciela** czy posiadane kwalifikacje dodatkowe (współczynniki korelacji $r_s < 0,2$).***

Warunkiem skutecznie prowadzonej edukacji matematycznej w przedszkolu jest także dobór właściwych form pracy. W metodzie Montessori, jak wspomniano, występują trzy formy organizacji pracy: indywidualna, zespołowa i grupowa. Badani nauczyciele zdecydowanie najczęściej (81,4%) deklarowali, że stosują pracę indywidualną, podczas której udzielają lekcji podstawowej i trzystopniowej lekcji nazw. Natomiast jako najrzadziej wykorzystywaną wskazali pracę zespołową, czyli pracę w laboratorium lub własną z wybranym tematem (84,3%).

Uzyskany wynik jest całkowicie zrozumiały, gdyż w metodzie Montessori podstawą jest praca własna dziecka. Jej celem jest wdrożenie do skoncentrowanego działania, w czasie którego jednostka zdobywa nie tylko nową wiedzę i umiejętności, ale także wzmacnia poczucie własnej wartości, uczy się radzenia sobie z rzeczywistością oraz nabywa kompetencje społeczne. Dzięki przyzwyczajeniu do skoncentrowanej pracy dziecko ćwiczy wytrwałość, dążenie do wyznaczonego celu, niezawodność oraz gotowość do podjęcia wysiłku, aby wykonać zadanie.

Z analizy statystycznej wynika, że dobór stosowanych form pracy edukacyjnej nie jest różnicowany przez staż pracy nauczyciela i posiadane przez niego kwalifikacje dodatkowe (współczynniki korelacji $r_s < 0,2$).****

* Współczynnik korelacji, staż pracy $r_s=0,122$; kwalifikacje dodatkowe $r_s=0,016$.

** Współczynnik korelacji $r_s=0,123$.

*** Współczynnik korelacji $r_s=0,075$.

**** Współczynniki korelacji, staż pracy $r_s=0,124$; kwalifikacje dodatkowe $r_s=0,051$.

ZAKOŃCZENIE

W ostatnim roku edukacji przedszkolnej tworzone są fundamenty nauki matematyki na poziomie szkolnym, a także podatność dzieci na uczenie się. To, czy dzieci będą w szkole odnosić sukcesy na matematycznej niwie, zależy od poziomu ich rozumowania, odporności emocjonalnej oraz umiejętności poznawczych, które można z powodzeniem kształtować już na poziomie edukacji przedszkolnej.

Jest to – jak zauważają Gruszczyk-Kolczyńska i Zielińska „bodaj jedyny sposób uchronienia ich przed niepowodzeniami i wprowadzenia na ścieżkę szkolnych sukcesów” (1997, s. 5-6). I mimo, że – jak dowodzą dalej wspomniane autorki – małe dziecko posiada nieograniczone uzdolnienia i łatwość uczenia się matematyki, to jednak coraz więcej uczniów o prawidłowym rozwoju intelektualnym doświadcza niepowodzeń w nauce tego przedmiotu. Darowna przestrzega, że „w efekcie powstają blokady w uczeniu się matematyki, zanika motywacja wewnętrzna, a pojawia się niechęć do wszystkiego, co wiąże się z tym przedmiotem, zwana efektem wyuczzonej bezradności poznawczej” (2005, s. 7).

Należy pamiętać, iż do niepowodzeń edukacyjnych – już na poziomie edukacji przedszkolnej może się przyczyniać nieodpowiedni dobór metod, form i środków pracy dydaktycznej dokonany przez nauczyciela, jak również źle dobrane treści matematyczne w stosunku do możliwości ucznia.

W tym kontekście z optymizmem można odnieść się do wyników przeprowadzonych badań empirycznych, które dowodzą, iż edukacja matematyczna w przedszkolach Montessori przebiega prawidłowo i efektywnie. Badani nauczyciele deklarują dużą częstotliwość realizowania treści matematycznych. Stosują zróżnicowane metody i formy kształcenia. Preferowana jest indywidualna praca dziecka z materiałem rozwojowym, dzięki której staje się ono aktywną stroną w procesie dydaktycznym. A jak zauważa Treliński, skutecznym może być tylko takie nauczanie i uczenie się matematyki, które jest:

ukierunkowane na wyzwianie, wspomaganie i organizowanie takich rodzajów aktywności matematycznej ucznia, w toku których będzie następowało kształtowanie pojęć typu matematycznego, rozumienie i przyswajanie ich własności, kształcenie rozumowań, wreszcie opanowywanie umiejętności umożliwiających mu radzenie sobie w trudnych sytuacjach zadaniowych (Treliński, 2005, s. 50).

LITERATURA

- Darowna, M. (2005). Pora czy nie pora na matematykę? *Edukacja i Dialog*, 9.
- Epstein, P. (2014). *Z notatek obserwatora Montessori w praktyce*. Kraków.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. i Zielińska, E. (1997). *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa.

- Guz, S. (1998). *Edukacja w systemie Montessori. Tom I i II*. Lublin.
- Guz, S. (2006). *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*. Lublin.
- Holtstiege, H. (1991). *Modell Montessori: Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori Pädagogik*. Freiburg – Basel – Wien.
- Kamińska, K. (2012). Edukacja matematyczna przedszkolaków. *Wychowanie w Przedszkolu*, 1.
- Karbowniczek, J. (2011). Założenia metodyczne w pracy pedagogicznej w przedszkolu. W J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Kraków.
- Klim-Klimaszewska, A. (2011). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa.
- Loeffler, M.H. (1992). Montessori and constructivism. W M.H. Loeffler (red.), *Montessori in Contemporary American Culture*. Portsmouth.
- Miksza, M. (1994). Wychowawca-nauczyciel w poglądach Marii Montessori, *Wychowanie w Przedszkolu*, 5.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Skjöld Wennerström, K. i Bröderman Smeds, M. (2007). *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*. Kraków.
- Steenberg, U. (2004). *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu*. Kielce.
- Stein, B. (2003). *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*. Kielce.
- Surma, B. (2008). *Pedagogika Montessori-podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje*. Łódź.
- Surma, B. (2013). Gotowość szkolna do uczenia się matematyki dzieci sześciolletnich w przedszkolu Montessori – raport z badań. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 28.
- Treliński, G. (2005). Stymulowanie aktywności – przeciwdziałanie bezradności matematycznej ucznia. W Z. Ratajek (red.), *Uczeń we współczesnej szkole. Problemy reformy edukacji wczesnoszkolnej*. Kielce.

EDUKACJA MATEMATYCZNA W PRZEDSZKOLU MONTESSORI. PERSPEKTYWA BADAWCZA

Słowa kluczowe: edukacja matematyczna w przedszkolu, pedagogika Montessori

Streszczenie: W artykule podjęto problem realizacji edukacji matematycznej przez nauczycieli w przedszkolach w systemie Montessori. Na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych ustalono, iż edukacja matematyczna w placówkach Montessori przebiega prawidłowo i efektywnie. Badani nauczyciele deklarują dużą częstotliwość realizowania treści matematycznych. Stosują zróżnicowane metody i formy kształcenia właściwe dla pedagogiki montessoriańskiej, preferując indywidualną pracę dziecka z materiałem rozwojowym. Taka sytuacja edukacyjna gwarantuje dzieciom kończącym edukację przedszkolną w systemie Montessori opanowanie na właściwym poziomie wstępnych umiejętności matematycznych nazwanych matematycznymi intuicjami oraz osiągnięcie dojrzałości do uczenia się matematyki na poziomie szkolnym.

MATHEMATICAL EDUCATION AT THE MONTESSORI KINDERGARTEN. A RESEARCH PERSPECTIVE

Keywords: pre-school mathematical education, Montessori pedagogy

Abstract: The article tackles the issue of mathematical education provided by teachers in the kindergartens run in the Montessori system. As empirical research has demonstrated, mathematical education in Montessori kindergartens proceeds correctly and effectively. The respondent teachers declared that they teach mathematical content very often. They use varied teaching methods and forms specific to the Montessori approach, giving preference to individual work with the developmental material. Such an educational situation guarantees that children completing their pre-school education in the Montessori system will have mastered preliminary mathematical skills (called mathematical intuitions) at an appropriate level and attained the maturity required for learning mathematics at the school level.

Rafał Majzner*

WYBRANE KIERUNKI OPTYMALIZACJI EDUKACJI MUZYCZNEJ W KLASACH POCZĄTKOWYCH SZKOŁY PODSTAWOWEJ W OPINIACH STUDENTÓW

WPROWADZENIE

Nie ulega wątpliwości, że sztuka i aktywność artystyczna stanowią doniosły czynnik rozwoju i życia ogółu ludzi, rozumienia i porozumienia, a więc tworzenia wspólnoty, humanizacji całokształtu praktyki i ważną postać ludzkiej transcendencji. Mogą być stymulatorami postawy twórczej. Bez wychowania estetycznego edukacja ogólna jest kaleką, daleka od spełnienia swej humanistycznej funkcji, co niestety nie jest powszechnie uświadomione (Jankowski, 2003). Szczególne znaczenie jej oddziaływania odgrywają na poziomie elementarnym, gdzie z uwagi na możliwości rozwojowe najmłodszych uczniów z jednej strony edukacja artystyczna stanowi podstawową formę ich aktywności i wypowiedzi, zaś z drugiej – służy wprowadzaniu w świat wartości wizualnych i artystycznych. Muzyka jako integralna część kultury stanowi formę przekazywania wiedzy, rozwija podstawowe funkcje umysłu – myślenie, pamięć, wyobraźnię, fantazję, ma wpływ na rozwój sfery emocjonalnej (Sieńczewska i in., 2016).

Muzyka na tym etapie ma do spełnienia szereg ważnych funkcji, a nauczyciel realizujący zajęcia muzyczne powinien mieć świadomość niezbędności i niezastąpioności tej edukacji w dążeniu do pełnego rozwoju osobowości wychowanka. Muzyka oddziałuje w sposób wielostronny, zarówno na sferę poznawczą, jak i emocjonalną. Ma więc wkład w wyostrzonym poznawaniu świata zewnętrznego, wpływa na rozwój myślenia (porównywanie, abstrahowanie, uogólnianie), ułatwia proces zdobywania i pogłębiania wiedzy o świecie. Poprzez różnego typu ćwiczenia muzyczno-ruchowe dzieci mogą kształcić pojęcia otaczającej je najbliższej przestrzeni i stosunki zachodzące między czasem a przestrzenią. Obcowanie z muzyką, jej percepcja, wykonywanie i tworzenie wpływają na umiejętność operowania strukturami w sposób logiczny (Pikała, 2002). Interdyscyplinarny charakter zajęć artystycznych na początku edukacji szkolnej pozwala na swobodne rozwijanie wyobraźni, inspirowanie i wyzwala nie twórczych dyspozycji dziecka, radość z działania i tworzenia (Sieńczewska i in.,

* Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej.

2016). Ponadto edukacja muzyczna w edukacji elementarnej ma doniosłe i fundamentalne znaczenie dla przyszłej postawy dzieci wobec muzyki, zainteresowań muzycznych, rozwoju zdolności muzycznych człowieka, a także dla rozwoju ogólnego dziecka. Każde dziecko może i powinno być poddane systematycznej edukacji przez aktywność muzyczną, zaś jej skuteczność mierzona osiągnięciami dzieci zależy od wielu czynników, między innymi takich jak (Ławrowska, 2012, s. 148):

- kompetencje i umiejętności psychologiczno-pedagogiczno-muzyczne nauczyciela połączone z jego wiedzą z wielu dziedzin humanistycznych, a nade wszystko jego osobowość, twórczość i zamiłowanie do muzyki;
- ilość i jakość wielostronnych doświadczeń muzycznych dziecka;
- atmosfera zajęć, motywacja, a nie krytyka, trafność doboru form aktywności i treści muzycznych.

WYBRANE OBSZARY DIAGNOZY EDUKACJI MUZYCZNEJ W KLASACH POCZĄTKOWYCH

Praktyka szkolna wskazuje jednak na duże niedomagania edukacji estetycznej i artystycznej prowadzonej wobec dziecka w polskiej szkole (Weiner i Boguszewska, 2013). Przy olbrzymim zainteresowaniu aktywnością artystyczną i ujawnianych często przez dzieci i młodzież potrzebach zajmowania się sztuką system szkolny wyraźnie zaniedbuje edukację muzyczną i plastyczną (Ławrowska i Muchacka, 2009). Z prowadzonych badań wynika, że muzyka w najmłodszych klasach pojawia się najczęściej jako dodatek do treści głównych i tak też jest traktowana przez większość nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy wszelkie zaległości w zakresie głównych treści nauczania (w ich rozumieniu ważniejszych) nadrabiają kosztem zajęć muzycznych. Muzyka na tym etapie edukacyjnym często staje się jedynie tłem innych zajęć, np. plastycznych, służy wyciszaniu uczniów, jest narzędziem i metodą do realizacji niemuzycznych celów, nie pełni natomiast funkcji autonomicznych. Tak prowadzone zajęcia nie przyczyniają się do rozwoju muzycznego uczniów, nie kształtują zainteresowań tą dziedziną, a wręcz przeciwnie – utrwalają poglądy o wyłącznie użytkowym charakterze sztuki muzycznej.

Na niedomagania edukacji muzycznej w Polsce wskazują także wyniki badań osiągnięć szkolnych uczniów w omawianej dziedzinie, z których wynika, że kształcenie muzyczne uczniów klas początkowych od wielu lat jest dziedziną zaniedbaną (Popowski i Grusiewicz, 2014). Rezultaty badań wskazują na obniżenie się poziomu wiadomości i umiejętności muzycznych uczniów klas trzecich kształconych w modelu zintegrowanym. Potwierdzają tym samym pobieżne obserwacje i odczucia nauczycieli, metodyków, iż obecnie zbyt małą wagę przywiązuje się do edukacji muzycznej. Została ona zepchnięta na margines i w niewielkim stopniu angażuje uczniów mimo

rzetelnego i często poprawnego ujęcia celów edukacji muzycznej w programach autorskich (Weiner, 2000; 2004; Sacher, 1996).

Najważniejszą trudnością jest jednak odgórna redukcja edukacji muzycznej i zmieniająca się od wielu lat niska pozycja przedmiotu oraz autorytetu nauczyciela. Nadmienić trzeba, że na to nastawienie ogromny wpływ mają rodzice uczniów. Innego rodzaju problemem są kompetencje nauczycieli i ich przygotowanie do zawodu (Okupnik, 2012) oraz ogólne tendencje w dydaktyce muzyki, wśród których najbardziej niebezpieczne wydają się: swoboda metodyczna (pseudoinnovacje i prymat metody ponad treści), której towarzyszy infantyilizacja języka (Ciesielski, 2012), nadużywanie multimediów (kosztem treści programowych), redukcja muzyki do rozrywki i popkultury (mająca związek z globalizacją) prowadząca do „edukacji piosenkowej” (Ciesielski, 2010) i brak przygotowania do odbioru muzyki artystycznej (poważnej), a więc utraty potencjalnych elit – bywalców filharmonii, sal koncertowych, oper i teatrów muzycznych.

Wskazane wyżej zaniedbania i niedomagania korespondują z tezami, które sformułował W. Janowski w odniesieniu do współczesnej edukacji muzycznej, tj. (Janowski, 2010):

1. Ciągłe i całkowicie lekceważony jest fakt, jakże ważny z punktu widzenia muzycznej pedagogiki, ale także polityki oświatowej, że muzyka i muzykalność należą do (względnie) autonomicznych sfer inteligencji i myślenia człowieka. Są jedną z podstaw i nurtów jego rozwoju i wychowania, bez których nie ma on (człowiek, dziecko, młodzież) szans na rozwój możliwie pełny i wszechstronny zarówno z punktu widzenia psychologicznego, jak i socjokulturowego.
2. Lekceważony jest też fakt, że muzyka jest jednym z najważniejszych środków międzyludzkiej komunikacji i ekspresji. Jest w tym sensie czymś w rodzaju języka ojczystego, ale i obcego zarazem. Stąd powszechnie żywione przekonanie, że muzyka jest najbardziej uniwersalnym językiem opartym na właściwym każdemu człowiekowi i niemal przyrodzonym uzdolnieniu do jego rozumienia i przeżywania, a przynajmniej odczuwania emocjonalnych treści.
3. Ciągłe niezrozumieniu podlega teza, że muzyka *jest dla wszystkich*, a nie tylko zdolnych czy szczególnie uzdolnionych.
4. Brak zrozumienia potrzeby zetknięcia dzieci i młodzieży z najwartościowszą muzyką, co już samo w sobie jest celem ważnym, ale także w znaczeniu wykorzystania wartości muzyki dla celów ogólnowychowawczych, psychoterapeutycznych itd.
5. Wypychanie ze świadomości społeczeństwa edukacji związanej z muzyką klasyczną, poważną.

Niniejszy artykuł stanowi próbę wskazania kierunków zmian w edukacji muzycznej dzieci w młodszym wieku szkolnym, jakie zarysowują się w wyniku przeprowadzonych obserwacji zajęć zintegrowanych przez studentki edukacji wczesnoszkolnej.

WYNIKI BADAŃ – POTRZEBA I KIERUNKI ZMIAN

Celem przeprowadzonych badań było dokonanie analizy i oceny zajęć zintegrowanych pod kątem znaczenia i form realizacji edukacji muzycznej w klasach początkowych szkoły podstawowej. Badaniami ankietowymi objęto studentki trzeciego roku studiów stacjonarnych pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej. Wybór populacji był celowy, ponieważ studentki uzyskały już wcześniej (po drugim roku) zaliczenia przedmiotów: metodyka edukacji muzycznej w przedszkolu i w klasach początkowych, nauka gry na instrumencie i tym samym posiadały kompetencje pozwalające na ocenę sposobów realizacji edukacji muzycznej w trakcie obserwowanych zajęć w ramach praktyk pedagogicznych. Podjęte zadania w ramach praktyk pozwoliły na weryfikację wiedzy teoretycznej i na temat umiejętności muzycznych niezbędnych w przyszłym zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

Badania ankietowe zostały przeprowadzone wśród omawianej grupy w październiku 2016 roku. Badaniami objęto 58 studentek. Zaletą badań było skłonienie respondentek do refleksji nad znaczeniem i kształtem współczesnej edukacji muzycznej w klasach I-III szkoły podstawowej. Na potrzeby niniejszego opracowania w analizach skoncentrowano się wyłącznie na przedstawieniu ogólnych tendencji, jakie zarysowały się w wyniku przeprowadzonej analizy materiału badawczego.

Pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety koncentrowały się wokół następujących problemów badawczych:

1. Jakie miejsce zajmuje edukacja muzyczna w kształceniu zintegrowanym?
2. Jakie formy aktywności muzycznej dzieci są najczęściej stosowane na zajęciach?
3. Jakie błędy dostrzegają badane w kształceniu muzycznym dzieci?
4. Jak badane oceniają przygotowanie nauczycieli do zajęć w zakresie edukacji muzycznej?
5. Jakich zmian wymaga, w ocenie badanych, edukacja muzyczna dzieci w młodszym wieku szkolnym?

Analiza odpowiedzi badanych na pytanie dotyczące znaczenia nadawanego edukacji muzycznej w ramach zajęć zintegrowanych nie napawa niestety optymizmem. Z opinii badanych wynika, że w trakcie obserwowanych zajęć dała się dostrzec marginalizacja działań nauczycieli ukierunkowanych na osiągnięcie przez uczniów efektów z zakresu edukacji muzycznej.

Z wypowiedzi udzielonych przez ankietowane studentki wynika, że edukacja muzyczna nie zajmuje należnego jej miejsca w kształceniu zintegrowanym. Treści z zakresu edukacji muzycznej nie stanowią autonomicznego obszaru działań nauczycieli ukierunkowanych na realizację efektów kształcenia zawartych w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej. Analiza odpowiedzi badanych (43 osoby, tj. 74%) wykazała, że zajęcia muzyczne stanowią najczęściej uzupełnienie, swoisty *dodatek*,

przerywnik w ramach realizowanych tzw. wiodących obszarów edukacji, tzn. edukacji polonistycznej, przyrodniczej, matematycznej. W ocenie studentek nauczyciele nie rozumieją istoty edukacji muzycznej, jej podstawowych założeń programowych i metodycznych. Na omawianą tendencję wskazują również wyniki dotychczas prowadzonych, wcześniej przytoczonych badań.

Dokonując oceny form realizacji edukacji muzycznej, badane studentki dostrzegły wyraźne preferencje nauczycieli w zakresie ich wyboru, ale też błędy w trakcie ich stosowania. Ankietowane studentki zakończyły realizację przedmiotów ogólnomuzycznych i metodycznych, co warunkowało prowadzenie obserwacji, a następnie analizę uzyskanych wyników pod kątem kompetencji muzycznych nauczycieli.

Tab. 1. Preferencje nauczycieli w zakresie wyboru form edukacji muzycznej w kształceniu zintegrowanym

Formy edukacji muzycznej	Liczba wskazań	% N=58
Słuchanie muzyki	35	60
Śpiew	58	100
Gra na instrumentach	21	36
Ruch przy muzyce	54	93
Tworzenie muzyki	9	15

Źródło: opracowanie własne.

Wszyscy badani wskazali śpiew jako najczęściej stosowaną formę edukacji muzycznej przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Nauczyciele najczęściej wykorzystują piosenki dla dzieci, których tekst związany jest z tematem bloku dnia. Naukę piosenek sporadycznie (zdaniem 6 osób, tj. 10%) poprzedzają ćwiczenia przygotowawcze, do których należą ćwiczenia głosowe, rytmiczne oraz słuchowe.

W ocenie badanych (47 osób, tj. 81%) nauczyciele najczęściej rozpoczynają naukę piosenki bezpośrednio od jej demonstracji z nagrania na płycie CD, bardzo rzadko prezentując piosenkę własnym wykonaniem, co jest niezgodne z metodycznymi podstawami jej wprowadzania. Ich działania koncentrują się na omówieniu i nauce tekstu utworu i natychmiastowym przejściu do nauki śpiewu melodii fragmentów piosenki, a następnie jej całości. Zupełnie pomijany jest etap nawiązania do warstwy literackiej, stylistycznej i historycznej utworu, omówienia i nauki materiału dźwiękowego. Bez uwzględnienia wymienionych etapów proces wprowadzenia piosenki jest mało efektywny, może prowadzić do uszkodzenia narządu głosu dziecka oraz jego koncentracji na warstwie tekstowej, a nie melodycznej piosenki. Niektóre studentki (9 osób, tj. 15%) zwróciły uwagę na brak reakcji nauczycieli na błędy dzieci związane z dynamiką (np. pokrzykiwanie), agogiką wykonywanej piosenki (zbyt szybkie lub wolne tempo śpiewania), intonacją oraz warstwą rytmiczną wykonywanych utworów.

Zdaniem 54 (tj. 93%) studentek zajęciom zintegrowanym towarzyszy często ruch przy muzyce. Dominują zabawy muzyczno-ruchowe o charakterze ilustracyjnym po-

legające na przedstawianiu treści piosenki poprzez naśladowanie przez dzieci ruchów pokazywanych przez nauczyciela. Rzadziej (24 osoby, tj. 41%) dzieci podają własne pomysły ilustrowania treści piosenki bądź jej melodii. Stąd część badanych studentek (18 osób, 31%) dostrzega brak zainteresowania i zaangażowania dzieci w zabawy muzyczno-ruchowe, co prawdopodobnie związane jest z ich monotonią i brakiem możliwości własnej spontanicznej aktywności ruchowej. Niewielu nauczycieli stosuje zabawy rytmiczne, w których kładzie się nacisk na charakterystyczne momenty rytmiczne i na budowę linii melodycznej. Ich realizacja przebiega niedbale, nauczyciele nie doceniają potencjału tego typu ćwiczeń w rozwoju poczucia rytmu, umiejętności koncentracji oraz pamięci. Respondentki podkreśliły w swoich wypowiedziach brak włączania tańców jako formy aktywności muzyczno-ruchowej dzieci.

Słuchanie muzyki, wymienione przez 35 (tj. 60%) studentek jako preferowana forma aktywności muzycznej przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, polega przede wszystkim na wykorzystywaniu muzyki jako tła do wykonywania zadań pozamuzycznych, np. wykonywania ilustracji, wyciszania lub aktywizowania dzieci. Tylko nieliczni studenci (6 osób, 10%) zauważyli, że nauczyciele w trakcie zajęć zintegrowanych świadomie wykorzystywali słuchanie muzyki jako czynnik rozwoju podstawowych zdolności muzycznych i muzykalności dzieci, kształtowania wrażliwości na barwę i wysokość dźwięków oraz rozwijania wyobraźni muzycznej. Słuchanie muzyki traktowali jako przygotowanie uczniów do świadomego korzystania z dorobku kultury muzycznej regionu, kraju itd.

W ocenie większości badanych studentów (37 osób, 64%) bardzo zaniedbaną formę aktywności muzycznej w klasach początkowych stanowi gra na instrumencie. Nauczyciele zdecydowanie zbyt rzadko wykorzystują instrumenty do realizacji zadań muzycznych. Najczęściej wykorzystują w tym przypadku wybrane instrumenty z instrumentarium Orffa jako akompaniament do piosenek, bardzo rzadko natomiast dzwonki chromatyczne. Tylko nieliczni badani (9 osób, tj. 15%) wskazali na tworzenie muzyki jako preferowaną przez nauczycieli formę aktywności muzycznej dzieci. Działania nauczycieli koncentrują się w tym przypadku na tworzeniu dzieciom warunków do ilustrowania ruchem słuchanej muzyki lub wykorzystywaniu instrumentów do przedstawiania zjawisk pozamuzycznych, np. atmosferycznych (burza wiatr).

Dokonując ogólnej oceny przygotowania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji muzycznej, większość badanych (42 osoby, 72%) oceniła je jako niewystarczające bądź słabe. Pozostałe badane (16 osób, tj. 28%) określiły poziom przygotowania nauczycieli jako dobry. Na niskim poziomie respondentki oceniły przygotowanie merytoryczne nauczycieli, które przejawia się stosowaniem niewłaściwej terminologii muzycznej, brakiem umiejętności gry na instrumentach muzycznych, niewłaściwym wykonywaniem schematów rytmicznych, niepoprawną emisją głosu śpiewanego objawiającą się wadliwą impostacją dźwięku, co skutkuje brakiem prawidłowej intonacji oraz brakiem wiedzy teoretycznej z zakresu muzyki.

Większość badanych (33 osoby, tj. 57%) dostrzegła braki w przygotowaniu metodycznym nauczycieli, zwłaszcza w zakresie wprowadzania piosenek, których wzorzec

jest niewłaściwy (nagranie CD lub wadliwa impostacyjnie prezentacja przez nauczyciela), brak lub niewłaściwie prowadzona rozgrzewka głosowa w postaci ćwiczeń oddechowych, rezonansowych, intonacyjnych itp. Ponadto w trakcie gry na instrumentach oraz śpiewania piosenek dzieci przyjmują często niewłaściwą postawę, co może doprowadzić do patologicznych zmian w rozwoju dzieci.

Na podstawie przeprowadzonych obserwacji studentki dokonały próby sformułowania propozycji zmian w dotychczasowym kształcie i formach realizacji edukacji muzycznej w kształceniu zintegrowanym (Tab. 2.).

Tab. 2. Proponowane przez respondentki zmiany w edukacji muzycznej dzieci

Proponowane zmiany	Liczba wskazań	% N=58
Zwiększenie liczby godzin zajęć muzycznych	37	64
Wprowadzenie zróżnicowanych form aktywności muzycznej	46	79
Nauka gry na instrumentach	27	46
Nauka tańców regionalnych i narodowych	15	26
Kontakt dzieci z żywą muzyką	9	15
Odwoływanie się przez nauczycieli do pozaszkolnej wiedzy i doświadczeń dzieci związanych z muzyką	12	21
Dokształcanie i doskonalenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie muzyki i edukacji muzycznej	39	67
Powierzenie zajęć z zakresu edukacji muzycznej specjalistom – nauczycielom muzyki	24	41

Źródło: opracowanie własne.

Podstawowym wyzwaniem, przed jakim stoi praktyka edukacji muzycznej w klasach początkowych, jest zdaniem licznej grupy badanych (37 osób, tj. 64%) nadanie większej rangi zajęciom muzycznym poprzez zwiększenie liczby godzin przeznaczonych na ich realizację. Z obserwacji przeprowadzonych przez studentki, jak już wcześniej wspomniano, wynika bowiem, że edukacja muzyczna jest zaniedbanym obszarem edukacji, który stanowi jedynie uzupełnienie tzw. wiodących obszarów, tj. edukacji polonistycznej, matematycznej i przyrodniczej. W ocenie respondentek (46 osób, tj. 79%) nauczyciele powinni częściej stosować w ramach zajęć muzycznych różnorodne formy aktywności muzycznej. Zdaniem studentek na obserwowanych przez nich zajęciach dominuje śpiewanie piosenek i zabawy przy muzyce. Zdecydowanie zbyt małe znaczenie nauczyciele przypisują nauce gry na instrumentach oraz nauce tańców.

Możliwości poprawy sytuacji związanej z marginalizowaniem edukacji muzycznej w kształceniu zintegrowanym badane (24 osoby, tj. 41%) widzą w powierzeniu prowadzenia zajęć muzycznych specjalistom, nauczycielom muzyki. Inne rozwiązanie

respondentki (39 osób, tj. 67%) dostrzegają w doksztalcaniu się i doskonaleniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w kierunku muzycznym. Nieliczne respondentki (9 osób, tj. 15%) zgłosiły postulat organizowania zajęć z zakresu edukacji muzycznej nie tylko na terenie szkoły i klasy, ale także poza szkołą poprzez kontakt z żywą muzyką w ramach uczestnictwa w audycjach muzycznych, koncertach, spektaklach muzycznych itd. Ponadto zdaniem studentek (12 osób, tj. 21%) nauczyciele powinni wykorzystywać wszystkie okazje do poszukiwania powiązań pomiędzy wiedzą muzyczną i doświadczeniami pozaszkolnymi dzieci z wiedzą i umiejętnościami, które przewidziane są do opanowania w podstawie programowej.

PODSUMOWANIE

Celem artykułu była próba przedstawienia wyników analizy praktyki edukacji wczesnoszkolnej pod kątem miejsca edukacji muzycznej w kształceniu zintegrowanym. Badana grupa respondentek po odbyciu praktyk pedagogicznych (w trakcie których prowadzono obserwacje zajęć zintegrowanych ukierunkowanych na sprawdzenie, jakie znaczenie nauczyciele nadają zajęciom muzycznym w kształceniu zintegrowanym, w jaki sposób realizują omawiany obszar edukacji wczesnoszkolnej oraz jakie błędy merytoryczne i metodyczne popełniane są przez nauczycieli w obrębie omawianego obszaru edukacji) została poproszona o wyrażenie swoich opinii w toku badań ankietowych na omawiany temat. W rezultacie przeprowadzonych obserwacji badane sformułowały następujące postulaty odnośnie do zmian w edukacji muzycznej dzieci w klasach początkowych szkoły podstawowej:

- zwiększenie liczby godzin zajęć muzycznych w kształceniu zintegrowanym,
- stosowanie przez nauczycieli zróżnicowanych form aktywności muzycznej,
- łączenie wiedzy i umiejętności muzycznych nabywanych w szkole z doświadczeniami pozaszkolnymi,
- prowadzenie zajęć muzycznych przez odpowiednio przygotowanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej lub specjalistów – nauczycieli muzyki.

Należy podkreślić, iż studentki, dokonując oceny realizowanych zajęć, dysponowały jedynie wiedzą teoretyczną nabytą w trakcie zrealizowanych przedmiotów studiów i niewielkim zasobem doświadczeń nabytych w trakcie praktyk, niemniej przeprowadzone obserwacje mogły stanowić dla nich cenne źródło refleksji nad codziennością praktyki szkolnej. W opiniach studentek znalazły odzwierciedlenie zarzuty formułowane pod kątem realizacji edukacji muzycznej w kształceniu zintegrowanym przez innych badaczy. Zgłoszone przez studentki postulaty stanowią wyzwanie dla uczelni kształcących nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, a także innych instytucji doskonalących i doksztalcających nauczycieli w zakresie ich umuzykalnienia. Wyzwaniem może być tutaj konieczność zwiększenia liczby godzin zajęć w programach studiów w zakresie edukacji muzycznej, gdyż proces kształcenia muzycznego nauczycieli

wymaga odpowiednich warunków i adekwatnej liczby godzin zajęć teoretycznych i praktycznych.

LITERATURA

- Ciesielski, R. (2010). Ślepy zaułek powszechnej edukacji muzycznej. W A. Białkowski, M. Grusiewicz i M. Michała (red.), *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*. Warszawa.
- Ciesielski, R. (2012). Edukacja muzyczna – między postmodernizmem a podmiotowością. W A. Białkowski (red.), *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*. Warszawa.
- Ławrowska, R. i Muchacka B. (red.) (2009). *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*. Kraków.
- Jankowski, D. (2003). Edukacja kulturalna. W T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiki XXI wieku, Tom I*. Warszawa.
- Jankowski, W. (2010). Pięć tez przeciw deprecjacji muzyki w szkole. W A. Białkowski (red.), *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*. Warszawa.
- Weiner, A. i Boguszewska, A. (2013). *Konteksty wczesnoszkolnej edukacji artystycznej*. Lublin.
- Ławrowska, R. (2012). Edukacja muzyczna dziecka jako nowa specjalność pedagogiczno-muzyczna. W A. Białkowski (red.), *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*. Warszawa.
- Okupnik, M. (2012). Extra portas. O edukacji kulturalnej krytycznie. W M. Kosińska, K. Sikorka i A. Skórzyńska (red.), *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny*. Poznań.
- Pikała, A. (2002). Wpływ edukacji muzycznej na postępy w nauce uczniów klas I-III w zakresie przedmiotów ogólnokształcących. W E. Zwolińska (red.), *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*. Bydgoszcz.
- Popowski, R. i Grusiewicz, M. (2014). Do jakiej kultury prowadzi współczesna edukacja muzyczna?. *Wychowanie Muzyczne*, 3.
- Sacher, W. (1996). Poziom kompetencji zawodowych nauczyciela muzyki w młodszych klasach szkoły podstawowej jako jedno z ograniczeń dydaktycznych możliwości twórczych. W W. Sacher (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*. Kraków.
- Sieńczewska, M., Sobierańska, D. i Radawańska, M. (2016). *Edukacja artystyczna w edukacji najmłodszych uczniów szkoły podstawowej*. Pobrano z lokalizacji: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/762/Edukacja+artystyczna+w+edukacji+najmlodszych+uczniow+szkoly+podstawowej_MSienczewska_DSobieranska_MRadwanska.pdf

Weiner, A. (2000). Aktywność muzyczna w zintegrowanym systemie kształcenia wczesnoszkolnego. W V. Przeremska (red.), *Treści, formy i metody przedmiotu „Muzyka” w świetle reformy powszechnej edukacji*. Łódź.

Weiner, A. (2004). Nie ta melodia (Edukacja wczesnoszkolna po i etapie reformy – edukacja muzyczna w kształceniu zintegrowanym). *Życie Szkoły*, 10.

WYBRANE KIERUNKI OPTIMALIZACJI EDUKACJI MUZYCZNEJ W KLASACH POCZĄTKOWYCH SZKOŁY PODSTAWOWEJ W OPINIACH STUDENTÓW

Słowa kluczowe: zmiana, edukacja muzyczna, praktyka szkolna, optymalizacja działań

Streszczenie: niniejszy artykuł stanowi próbę wskazania kierunków zmian w edukacji muzycznej dzieci w młodszym wieku szkolnym, jakie zarysowują się w wyniku przeprowadzonych obserwacji zajęć zintegrowanych przez studentki edukacji wczesnoszkolnej. Celem przeprowadzonych badań było dokonanie analizy i oceny zajęć zintegrowanych pod kątem znaczenia i form realizacji edukacji muzycznej w klasach początkowych szkoły podstawowej. Badaniami sondażowymi (po przeprowadzonych obserwacjach) objęto studentki trzeciego roku studiów stacjonarnych pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej. Pytania ankietowe koncentrowały się wokół problemów związanych z miejscem edukacji muzycznej wśród innych obszarów edukacji, preferowanymi przez nauczycieli formami aktywności muzycznej stosowanymi na zajęciach, dostrzeganymi brakami w omawianym obszarze edukacji. Uzyskane wyniki badań stanowiły podstawę do sformułowania przez badane postulatów odnośnie do kierunków optymalizacji edukacji wczesnoszkolnej w odniesieniu do nauczycieli oraz uczelni kształcących przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

SELECTED DIRECTIONS OF OPTIMIZATION OF MUSIC EDUCATION IN THE EARLY CLASSES OF ELEMENTARY SCHOOL IN THE OPINION OF STUDENTS

Keywords: change, music education, school practice, optimization of activities

Abstract: This article is an attempt to indicate the direction of changes in the musical education of children at early-school age based on observation of integrated classes conducted by female students of early-childhood education. The aim of the study was to analyze and evaluate integrated classes in terms of importance and forms of implementation of music education in early classes of elementary school. The study (conducted after observations) involved students of the third year of full-time studies of early-childhood and preschool pedagogy of

the University of Bielsko-Biala. Survey questions focused on the problems associated with the position of musical education among other areas of education, forms of musical activity of teachers used during classes preferred by children, and observed shortcomings in this area of education. The research results were the basis for the formulation of the postulates by the respondents about the degree of optimization of early-childhood education in relation to teachers and schools educating future teachers of this education.



Aleksandra Kruszevska*

ODDZIAŁYWANIE BAJKI NA ŻYCIE EMOCJONALNE DZIECKA KOŃCZĄCEGO ROCZNE PRZYGOTOWANIE PRZEDSZKOLNE

*Gdy spotykam dziecko, budzi ono we mnie dwa uczucia:
czułość do tego, kim ono jest,
oraz szacunek do tego, kim może zostać w przyszłości.*
L. Pasteur

BAJKA I EMOCJE

Bajka każdemu kojarzy się z beztroskim dzieciństwem, magią, walką dobra ze złem. Każdy z nas z pewnością zadawał sobie pytanie i zastanawiał się niejednokrotnie, po co są bajki, niestworzone historie, jakie mają one znaczenie w naszym życiu? Odpowiedzi jest wiele. Bajka jest przede wszystkim nieocenionym *narzędziem* w rękach rodziców i nauczycieli. Uczy, bawi, wychowuje. Pozwala odkrywać wspólny świat roślin, zwierząt i ludzi. Stanowi ponadto jeden ze sposobów spędzania wolnego czasu zarówno w domu, jak i przedszkolu. Irena Słońska, polska pedagog i badaczka literatury dla dzieci, pisała:

Dzieci nie wiedzą, czego baśń je uczy, co w nich pogłębia i kształtuje, ale ją kochają. Ten świat, w który je przenosi, jest ich światem. Bez zdziwienia przekracza dziecko granicę, poza którą rozpoczyna się wielkie widowisko. Pojawiają się czarodziejskie postacie, człowiek dokonuje czynów więcej niż ludzkich, magiczne słowa i przedmioty odmieniają rzeczywistość, akcja przechodzi z niemożliwości w niemożliwość, by doprowadzić w końcu tam, gdzie spełniają się sny i marzenia o szczęściu, potędze i bogactwie. (Słońska, 1957, s. 72)

Bajka, baśń, literatura w ogóle, ma ogromny wkład w życie emocjonalne dziecka, w tworzenie jego osobowości. Kompensuje dziecku niedostatki, zaspokaja potrzeby związane z życiem duchowym, pomaga utrzymywać balans emocjonalny, chroni przed negatywnymi emocjami, smutkiem, żalem, lękiem, gniewem, uczy nowych zachowań i daje wzory osobowe, pomaga w adekwatnym postrzeganiu świata oraz

* Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie.

swojego w nim miejsca. Wzbogaca doświadczenia, ukazuje inne wzorce myślenia, daje wzory osobowe, wsparcie (Brett, 2013).

To właśnie w bajce świat realny jest połączony ze światem fikcyjnym, przedstawione są ideały ducha i sprawiedliwości, dobro zwycięża zło, zachowany jest porządek moralny, wzorzec kulturowy, można zidentyfikować się z bohaterem i podobnie jak on, przechodząc kolejne szczeble drabiny, przezwyciężyć lęk, problem czy podobną sytuację. To tutaj dziecko odnajduje swoje marzenia będące antidotum na trudną dla siebie sytuację, smutną rzeczywistość, doznaje pocieszenia, budując nadzieję na lepsze jutro, i wierzy w to, że jak za dotknięciem czarodziejskiej różdżki odmieni się jego zły los, zwycięży sprawiedliwość, a krzywdy zostaną wynagrodzone z nawiązką (Molicka, 1999).

Żyjemy w czasach tak zwanej kultury technicznej, w której brakuje nam czasu na kontakt z bliskimi, dziećmi, własną rodziną. Kultura masowa ma obligatoryjnie zaspokoić potrzeby i gusty nas wszystkich. A gdzie świat spokojnej bez troski? w dzisiejszych czasach bajki powinny nabierać szczególnej ważności. Bajki, klasyczne lub nowoczesne, są użyteczne również z tego względu, iż stanowią one dla dziecka okazję do przebywania w bezpośredniej bliskości rodziców, za którymi tak często dzisiaj tęsknią. Bajki spełniają jeszcze wiele innych funkcji – uczą rodziców opowiadania, a dzieci słuchania, jednych i drugich – rozumienia wydarzeń i wyciągania z nich pouczeń oraz wskazówek do życia osobistego, rodzinnego i społecznego.

Bajka sprawiając dziecku przyjemność, dostarcza mu objaśnień dotyczących jego psychiki, wspiera rozwój dziecięcej osobowości. Wnosi wielki i pozytywny wkład w duchowe dojrzewanie dziecka. Pomaga dziecku w trudnościach związanych z psychologicznymi problemami dorastania i integracji osobowości. Dziecko wydobywa rozmaite znaczenia z tej samej bajki zależnie od swoich zainteresowań i potrzeb w konkretnej fazie rozwoju. To, jaka bajka dla danego dziecka jest najważniejsza, zależy od psychologicznej fazy rozwojowej, w której się ono znajduje, od problemów, które są dla niego wówczas najdotkliwsze (Molicka, 1999).

Pod koniec wieku przedszkolnego dziecko zaczyna rozumieć, czym jest bajka, a czym zdarzenie prawdziwe. „Dzięki pierwotności swego myślenia dziecko jest skłonne myśleć magicznie, ujmować wszystkie przedmioty tak, jakby były żywe, wierzyć w rzeczywiste istnienie duchów i czarów i tłumaczyć sobie zjawiska w sposób magiczny, doszukując się wszędzie ukrytych sprawców” (Szuman, 1960, s. 60).

J. Piaget na podstawie bardzo wnikliwych badań ustalił, iż dziecko pod wpływem magicznego myślenia formuje charakterystyczny dla siebie obraz rzeczywistości. Dziecko ożywia wszelkie zjawiska, uważa, że wiele z nich powstało dzięki nieznanemu sprawcy, że stworzyli je ludzie lub istoty od nich silniejsze. Pierwotny światopogląd dziecka najbardziej charakteryzuje subiektywność, animistyczność i iluzjonistyczność. Ma on niewątpliwy wpływ na rozwój emocji u dzieci. Wszystkie emocje dziecka mają istotne znaczenie, pełnią wiele użytecznych funkcji (Piaget, 1967).

Literatura ma olbrzymi udział w rozwoju osobowości. Bajki łączą fikcję z rzeczywistością, przenoszą dzieci w świat fantazji, rozwijają wyobraźnię, kreatywność, pozytywnie wpływają na rozwój emocjonalny, moralny i społeczny. Bajka uczy re-

guł rządzących rzeczywistością, wzorów zachowań, uczy świata wartości. Bajka już od najmłodszych lat może pomóc dziecku zrozumieć siebie i oswoić świat, w którym żyje. Poprzez artystyczny przekaz słów bajka budzi w dziecku żywe i wyraziste wyobrażenia postaci, ich wyglądu i zachowania. Najsilniej jednak z całą pewnością działa na emocje i uczucia dziecka, całe jego życie afektywne. Dziecko współczuje pokrzywdzonym, cieszy się ze zwycięstwa *dobrych*, niepokoi, gdy niebezpieczeństwa piętrzą się przed bohaterem.

W badaniach nad obcowaniem dziecka z bajkami w okresie późnego dzieciństwa E. Starorypińska stwierdziła, że „w tym stadium rozwojowym spontaniczne przeżywanie utworu literackiego najbliższe jest bezrefleksyjnej fascynacji o krótkotrwałym przebiegu” (1979, s. 170). Odbiór bajki cechuje wtedy ekspresyjność oraz duże natężenie doznań emocjonalnych.

Z powyższego tekstu wynika, jak niebywale silny wpływ ma bajka na emocjonalny rozwój i wrażliwość dziecka sześciolatniego. Najlepiej zrozumiała dla dziecka w tym wieku jest rzeczywistość fikcyjna, odpowiada ona potrzebom jego pierwotnego myślenia. Bajkowy świat nie powinien jednak dziecka w sobie zamykać. Jest on jedynie przebraniem, poprzez które ukazuje się dziecku rzeczywistość, aby mogło i potrafiło w miarę swego rozwoju emocjonalnie ją przeżyć i zrozumieć (Basak, 2012).

Rozwój emocjonalny nabiera zupełnie nowego wymiaru od momentu, gdy dzieci zaczynają porozumiewać się za pomocą mowy. Wzrost komunikacyjnych umiejętności dziecka oraz zdolności do rozumienia innych powoduje nowe możliwości kontrolowania przez dziecko własnych emocji. Kiedy dziecko potrafi już nazwać swoje odczucia, może o nich pomyśleć, zastanowić się nad nimi i w ten sposób starać się obiektywnie ocenić to, co dzieje się w jego wnętrzu. Posiadanie pewnego zasobu słów do nazywania emocji sprawia, że dziecko może już o nich rozmawiać. Może nie tylko przekazać innym to, co samo czuje, ale również słuchać o przeżyciach innych ludzi. Tym sposobem może się emocjami podzielić, przez co łatwiej poznaje ich przyczyny, skutki i metody radzenia sobie z nimi. „Z czasem dziecko staje się zdolne do wyjaśniania własnego stanu emocjonalnego i uzyskania pomocy czy ukojenia od innych, potrafi wyrażać miłość i pozyskiwać jej przejawy od innych” (Molicka, 2011, s. 175). Związek między rozwojem języka i emocji jest tak ważny, ponieważ pomaga dziecku zrozumieć przeżycia emocjonalne, zdystansować się do nich poprzez rozmowy i refleksje dzielone z innymi oraz umożliwia „dzielenie się swoim osobistym doświadczeniem świata, a także bycie z innymi w intymności, izolacji i samotności, miłości, strachu i przerażeniu” (Ekman i Davidson, 1999, s. 297).

Skłonność dziecka do opowiadania o własnych emocjach oraz refleksji nad nimi prowadzi także dziecko do uczestnictwa w akceptowanych społecznie koncepcjach emocji, jakie są charakterystyczne dla kultury, w której żyje. W okresie przedszkolnym uczucia nie przejawiają się już tylko w działaniu bezpośrednim, lecz również w sferze wyobraźni oraz intelektu. Dziecko wkracza w tzw. wiek pytań. Potrzeba informacji, a także zaspokojenia ciekawości poznawczej przeważa nad innymi pragnieniami (Muchacka, 2014).

Kolejna faza kryzysu pojawia się u sześciolatka. Bunt do świata narasta. Przeważa podniecenie, nasilają się skłonności agresywne, które znajdują nierzadko wyraz w czynnościach destrukcyjnych i napaściach słownych. Dopiero przed końcem okresu przedszkolnego dziecko nabywa dojrzałości emocjonalnej. Można wtedy zaobserwować rozwój wyższych uczuć – intelektualnych, moralnych, społecznych oraz estetycznych. „Dzieci nabierają też umiejętności niejakiego manipulowania swoimi przyszłymi stanami emocjonalnymi (...), a także manipulowania wyrażaniem emocji, by osiągnąć własne cele czy uniknąć niepożądanych konsekwencji” (Ekman i Davidson, 1999, s. 297).

Równowaga emocjonalna pojawia się u dziecka siedmioletniego. Wstępuje ono wtedy w *wiek rozumu*, potrafi już lepiej panować nad swymi impulsami, a jego pobudliwość uczuciowa zmniejsza się. Zdaniem L.S. Wygotskiego (1971) proces intelektualizacji uczuć, czyli przejście od nieświadomionych emocji do uczuć wyższych, dokonuje się wtedy, gdy dziecko ustosunkowuje się uczuciowo wobec faktów i zdarzeń pomyślanych i wyobrażonych, a nie tylko reaguje na przeżywaną, emocjonalną sytuację. U dzieci sześci- i siedmioletnich, które stawiają przed sobą bardziej odległe cele, uczucia towarzyszą planowaniu czynności i jej inicjacji. Dziecko przewiduje nie tylko intelektualne, lecz także emocjonalne skutki swego działania (Żebrowska, 1986).

Zdaniem wielu psychologów podstawowymi czynnikami wpływającymi na jakość rozwoju uczuciowego jest spokój, czułość oraz poczucie bezpieczeństwa, które wpływają na powstanie odpowiedniego:

„klimatu wychowawczego”. Klimat taki jest nieodzowny zarówno w domu rodzinnym, jak i instytucjach wychowania przedszkolnego, gdyż atmosfera spokoju, życzliwości i poczucie pełnego bezpieczeństwa sprzyjają stopniowemu poszerzaniu się kontaktów społecznych dziecka. (Kwiatkowska, 1985, s. 24)

Emocje zatem odgrywają zasadniczą rolę w życiu każdego człowieka – przede wszystkim zaś w życiu dzieci w wieku przedszkolnym. Towarzyszą im w różnych sytuacjach, odpowiadają za relacje ze światem zewnętrznym. Pierwsze lata w życiu dziecka są bardzo znaczące dla jego późniejszego funkcjonowania i socjalizacji (Nazaruk, 2016). W tym czasie kształtują się nawyki, zachowania, postawy determinujące dalsze życie, a wśród czynników kształtujących emocje dziecka istotną rolę odgrywa między innymi bajka.

Z BADAŃ

Stabilność emocjonalna, okazywanie uczuć i zdolność kontroli emocji to podstawowe kompetencje i umiejętności, jakimi powinno charakteryzować się dziecko gotowe do podjęcia nauki w szkole (Kruszevska, 2015). To, jaki jest ich poziom u dzieci kończących edukację przedszkolną, w dużej mierze zdeterminuje jakość startu szkolnego i pozwoli radzić sobie z nowymi, szkolnymi sytuacjami.

Badania prowadzono wśród dzieci kończących roczne przygotowanie przedszkolne w miejskich placówkach przedszkolnych na terenie Częstochowy w roku szkolnym 2014/15 i 2015/16. Badaniem objęto: 50 dzieci, w tym 30 dziewczynek i 20 chłopców (rok szkolny 2014/15), oraz 53 dzieci, w tym 27 dziewczynek i 26 chłopców (rok szkolny 2015/16). Wyniki uzyskano z arkuszy obserwacyjnych prowadzonych przez wychowawców grup, a także z ankiet skierowanych do rodziców dzieci. Celem badań było określenie, w jakim stopniu bajki mogą wpływać na stany afektywne dzieci.

Przed przystąpieniem do obserwacji i ankietowania poproszono nauczycielki przedszkoli o przeprowadzenie cyklu zajęć opartych na analizie treści różnych bajek i baśni. Zajęcia takie trwały około miesiąca (w trakcie prowadzenia diagnozy przedszkolnej) pod koniec roku szkolnego. Wybór literatury pozostawiono wychowawczyniom. Podobną prośbę skierowano do rodziców dzieci, aby w miarę możliwości czytali codziennie dzieciom ich ulubione bajki. Nie jest łatwo ustalić, czy i jak dziecko reaguje emocjonalnie po usłyszanej bajce. Niemniej jednak należy założyć, że w większości przypadków treści bajek są przez dziecięce umysły na jakiś czas zapamiętywane. Przypuszczano, że umiejętnie dobrana literatura i jej analiza z dziećmi zainspiruje je do utożsamiania się z bohaterami, spowoduje refleksję u dzieci, a tym samym czegoś nauczy. Jak pisze S. Szuman:

Zdarzenie opowiadane wywołuje w dziecku przeżycia realne, słowo ma wpływ magiczny na wyobraźnię i na uczucie dziecka, staje się od razu ciałem i sprowadza reakcję zupełną i realną, tak jakby było rzeczywistością. Z czasem dopiero uczy się dziecko umiaru w reagowaniu na rzeczywistość fikcyjną, umie się oprzeć sugestii słowa i wytworza w sobie dwie zasadnicze kategorie ujmowania zjawisk: fikcyjnych i realnych. (Szuman, 1960, s. 60)

Zarówno rodzice, jak i nauczyciele proszeni byli o udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania:

Czy dziecko /u dziecka/:

1. W sytuacjach nowych przejawia zaciekawienie, szuka odpowiedzi na pytania, dąży do poznania czegoś nowego?
2. Potrafi rozpoznać i wczuć się w nastroje osób, zwierząt?
3. Często przejawia pragnienie kontaktu z bliską osobą, słowami przekazuje swoje uczucia bliskim, mówiąc np. *kocham cię*?
4. Często zauważalne jest uczucie zadowolenia i satysfakcji przejawiającej się śmiechem, poczuciem bez troski, optymistycznym spojrzeniem na rzeczywistość?
5. Często bywa wesołe i okazuje swój nastrój, np. głośnym śmiechem, zadowoleniem?
6. Jest czułe w stosunku do bliskich, jest w stanie współodczuwać i wyrażać bliskość?

7. Gdy stawiane są jemu jakieś ograniczenia, można zauważyć u niego objawy złości przejawiające się np. zaczerwienieniem i agresywnym zachowaniem?
8. Przejawia zachowania agresywne?
9. W sytuacjach trudnych, wymagających działania, bywa bezsilne i nie przewycięża trudności?
10. Bywa drażliwe?
11. Emocjonalnie reaguje na niepowodzenia, bywa wzburzone, a nawet agresywne, swój gniew wyraża np. krzykiem, gestami, rękoczynami?
12. Wyczuwając, wyobrażając sobie różnego rodzaju zdarzenia, np. z bajki, przewidując sytuacje niebezpieczne przejawia niepokój, skrępowanie, zagrożenie?
13. Często bywa nerwowe i objawia się to: zbędnymi ruchami, poceniem rąk, czerwienieniem, jękaniem, napadami złości?
14. W obecności innych osób bywa zmieszane, unika kontaktów z innymi, uważalny jest jego brak pewności siebie?
15. Sytuacje bajkowego zagrożenia, niebezpieczeństwa powodują u dziecka przejawy strachu?
16. Przyjmuje pozytywne zachowania swoich ulubionych bajkowych bohaterów?
17. Po wysłuchaniu bajki odczuwa radość, zadowolenie?
18. Przenosi do rzeczywistości sytuacje z bajek?
19. Odczuwa złość, kiedy słyszy o złym postępowaniu bajkowych postaci?
20. Odczuwa zdziwienie, słysząc zaskakujące treści bajek?
21. Utożsamia się z bohaterem bajkowym?

Uzyskane odpowiedzi analizowano w dwóch płaszczyznach: próbując określić rolę bajki w kształtowaniu emocji pozytywnych oraz jako wzbudzającą negatywne emocje u dzieci. Zaproponowano następujące możliwości odpowiedzi na postawione pytania: zdecydowanie tak (3), raczej tak (2), raczej nie (1), zdecydowanie nie (0).

Emocje odgrywają zasadniczą rolę w życiu każdego człowieka – przede wszystkim zaś w życiu dzieci w wieku przedszkolnym. Emocje towarzyszą nam w różnych sytuacjach, odpowiadają za relacje ze światem zewnętrznym. Pierwsze lata w życiu dziecka są bardzo znaczące dla jego późniejszego funkcjonowania. W tym czasie kształtują się nawyki, zachowania, postawy determinujące dalsze życie.

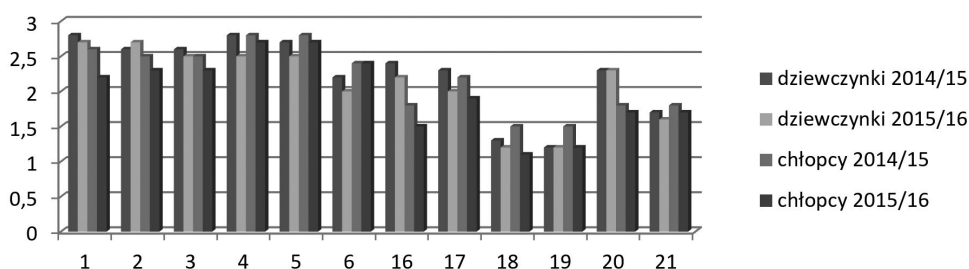
Wśród czynników kształtujących emocje dziecka istotną rolę odgrywa między innymi bajka. Bajka, sprawiając dziecku przyjemność, dostarcza mu objaśnień dotyczących jego psychiki, wspiera rozwój dziecięcej osobowości. Wnosi wielki i pozytywny wkład psychologiczny w wewnętrzne dojrzewanie dziecka. Pomaga dziecku w trudnościach związanych z psychologicznymi problemami dorastania i integracji osobowości. Dziecko wydobywa rozmaite znaczenia z tej samej bajki zależnie od

swoich zainteresowań i potrzeb w konkretnej fazie rozwoju. To, jaka bajka dla danego dziecka jest najważniejsza, zależy od psychologicznej fazy rozwojowej, w której się ono znajduje, od problemów, które są dla niego wówczas najdotkliwsze. Dobór repertuaru zależy od rodziców i nauczycieli-wychowawców, a głównie od stanu wiedzy, jaki posiadają w kwestii poziomu rozwoju poznawczego, społecznego, moralnego i emocjonalnego dzieci.

Tab. 1. Wyniki średnie dotyczące oceny emocji pozytywnych w opinii rodziców i nauczycieli według przyjętej listy pytań

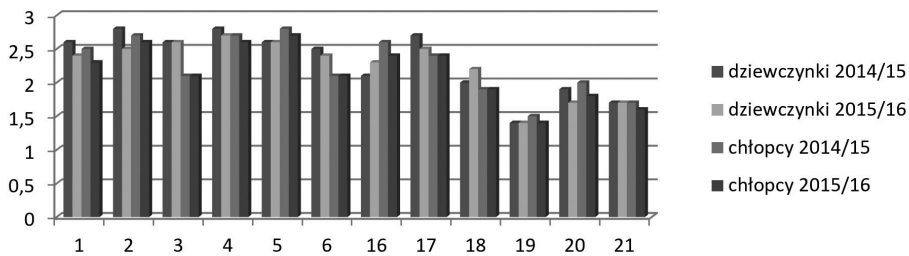
Numer pyta- nia	Opinie rodziców				Opinie nauczycieli			
	DZ	DZ	CH	CH	DZ	DZ	CH	CH
	2014/15	2015/16	2014/15	2015/16	2014/15	2015/16	2014/15	2015/16
1	2,8	2,7	2,6	2,2	2,6	2,4	2,5	2,3
2	2,6	2,7	2,5	2,3	2,8	2,5	2,7	2,6
3	2,6	2,5	2,5	2,3	2,6	2,6	2,1	2,1
4	2,8	2,5	2,8	2,7	2,8	2,7	2,7	2,6
5	2,7	2,5	2,8	2,7	2,6	2,6	2,8	2,7
6	2,2	2,0	2,4	2,4	2,5	2,4	2,1	2,1
16	2,4	2,2	1,8	1,5	2,1	2,3	2,6	2,4
17	2,3	2,0	2,2	1,9	2,7	2,5	2,4	2,4
18	1,3	1,2	1,5	1,1	2,0	2,2	1,9	1,9
19	1,2	1,2	1,5	1,2	1,4	1,4	1,5	1,4
20	2,3	2,3	1,8	1,7	1,9	1,7	2,0	1,8
21	1,7	1,6	1,8	1,7	1,7	1,7	1,7	1,6

Źródło: badania własne prowadzone przy współdziałaniu studentów seminarium dyplomowego prowadzonego przez autorkę na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. J. Długosza w Częstochowie.



Ryc.1. Wyniki średnie dotyczące oceny emocji pozytywnych przejawianych przez dziewczynki i chłopców w opinii rodziców według przyjętej listy pytań

Źródło: opracowanie własne.



Ryc. 2. Wyniki średnie dotyczące oceny emocji pozytywnych przejawianych przez dziewczynki i chłopców w opinii nauczycieli według przyjętej listy pytań

Źródło: opracowanie własne.

Prezentowane zestawienia wyników średnich odpowiedzi rodziców i nauczycieli na poszczególne pytania są bardzo podobne zarówno dla dziewczynek, jak i dla chłopców. Choć psychologowie wskazują, że istnieją pewne różnice związane z płcią, i uważają, że chłopców charakteryzuje większa powściągliwość w okazywaniu emocji, to wyniki zdają się temu przeczyć.

Oceny emocji pozytywnych były wysokie w skali trzystopniowej. Zadowolający jest fakt, że dzieci są ciekawe, szukają odpowiedzi na nurtujące je pytania (1), są empatyczne w stosunku do innych i zwierząt (2; 6), potrafią okazywać swoje uczucia – nawet chłopcy (3), są beztroskie i zadowolone (4; 5). Co do percepcji bajek i próby przyjmowania ról, zabawy naśladowczej, to uznać należy, że stanowią jakąś inspirację dla dzieci obu płci. Trudno powiedzieć, czy literatura (bajki klasyczne), jest jeszcze dla dzisiejszych dzieci, dzieci XXI wieku, ery technologii i komputerów – wzorem i natchnieniem. Odpowiedzi na pytanie nr 18 – o przeniesienie sytuacji z bajek do rzeczywistości – potwierdzają niejako prezentowaną tezę.

Trochę niepokojące są odpowiedzi na pytanie nr 19 – o wyrażenie opinii dziecka o złym postępowaniu bohaterów. Daje to jednak potwierdzenie przypuszczeń, co do dużej jeszcze niewiedzy na temat moralności i wartości, stosowania się do norm i zasad współżycia społecznego.

Dzieci w wieku przedszkolnym często nie potrafią zrozumieć pewnych sytuacji z życia codziennego i często ulegają negatywnym emocjom. Dzieje się tak dosyć często, gdy *zapragną* rzeczy należących do innych dzieci, a gdy nie mogą ich dostać, wzbiera w nich gniew i poczucie bezsilności.

Pierwszym środowiskiem, w którym funkcjonuje dziecko, a co za tym idzie zdobywa pierwsze umiejętności i doświadczenia, jest rodzina. Zdaniem psychologów kontakt emocjonalny między dzieckiem a rodzicami, zwłaszcza matką, ma ogromne znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka, sprzyja kształtowaniu się określonych postaw, zachowań. Gdy przedszkolak przejawia negatywne emocje, rodzice powinni go wysłuchać aktywnie, to znaczy okazać mu zrozumienie.

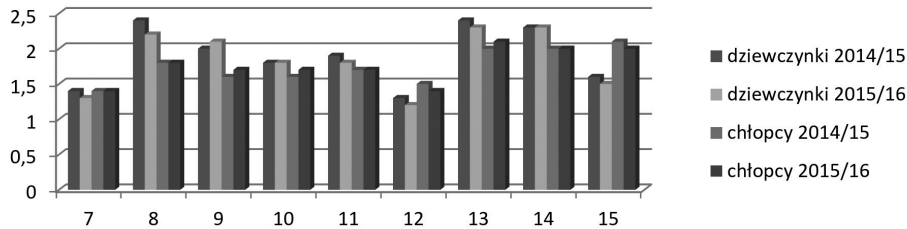
Drugim, równie ważnym, środowiskiem wychowawczym jest przedszkole. Dziecko w przedszkolu wchodzi w swój pierwszy świat, zdobywa doświadczenia w wyrażaniu i odbiorze emocji i uczuć. Nauczyciel-wychowawca przedszkola jest pierwszą osobą po rodzicach, która ma wpływ na kształtowanie postaw, umiejętności społecznych oraz rozwój moralny i emocjonalny dziecka. Zatem formowanie sfery emocjonalnej staje się istotnym elementem wychowania i należy wiedzieć, jakie są źródła emocji i co ze sobą niosą. Celem nauczyciela nie powinno być tłumienie emocji, ale zachowanie ich równowagi, panowanie nad nimi, ponieważ każda emocja ma swoją wartość i znaczenie. Należy jednak pamiętać, że zbytne tłumienie ich mogłoby wywoływać apatię, zaś pozwolenie na swobodne uzewnętrznianie doprowadzić może do zachowań niepożądanych, wręcz patologicznych.

Kolejnej analizie dokonano w oparciu o pytania dotyczące oceny emocji negatywnych przejawianych przez dzieci. Analizując wyniki badań, przeszacowano punktację odpowiedzi. Tym razem kategorie odpowiedzi brzmiały następująco: zdecydowanie tak (0), raczej tak (1), raczej nie (2), zdecydowanie nie (3). Szczegółowe dane umieszczono w tabelach i na wykresach przedstawionych poniżej.

Tab. 2. Wyniki średnie dotyczące oceny emocji negatywnych w opinii rodziców i nauczycieli według przyjętej listy pytań

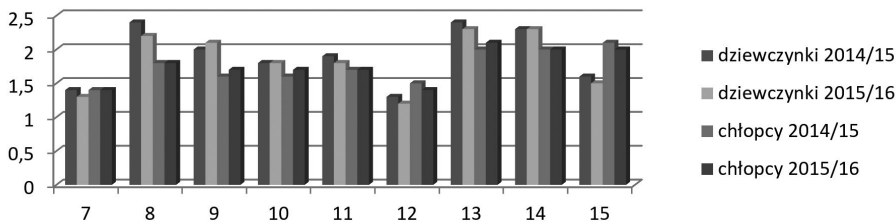
Nu- mer pyta- nia	Opinie rodziców				Opinie nauczycieli			
	DZ	DZ	CH	CH	DZ	DZ	CH	CH
	2014/15	2015/16	2014/15	2015/16	2014/15	2015/16	2014/15	2015/16
7	1,4	1,3	1,4	1,4	1,6	1,6	1,8	1,8
8	2,4	2,2	1,8	1,8	1,6	1,6	1,6	1,8
9	2,0	2,1	1,6	1,7	2,6	2,5	2,6	2,7
10	1,8	1,8	1,6	1,7	1,5	1,4	1,5	1,6
11	1,9	1,8	1,7	1,7	1,5	1,4	1,5	1,6
12	1,3	1,2	1,5	1,4	2,6	2,7	2,6	2,3
13	2,4	2,3	2,0	2,1	1,7	1,6	1,7	1,6
14	2,3	2,3	2,0	2,0	1,8	1,5	1,8	1,6
15	1,6	1,5	2,1	2,0	1,7	1,5	1,7	1,6

Źródło: badania własne prowadzone przy współudziale studentów seminarium dyplomowego prowadzonego przez autorkę na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. J. Długosza w Częstochowie.



Ryc. 3. Wyniki średnie dotyczące oceny emocji negatywnych przejawianych przez dziewczynki i chłopców w opinii rodziców według przyjętej listy pytań

Źródło: opracowanie własne.



Ryc. 4. Wyniki średnie dotyczące oceny emocji negatywnych przejawianych przez dziewczynki i chłopców w opinii nauczycieli według przyjętej listy pytań

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione dane i tutaj ukazują brak wyraźnych różnic względem płci dzieci. Widać *równość* w wyrażaniu emocji. Badania wykazały, że dzieci nie protestują, jak stawia im się ograniczenia, nie bywają drażliwe (7; 10) i nie zachowują się agresywnie (8). Nie zaskakuje też fakt, że częściej dotyczy to chłopców. Nie wykazują emocjonalnych reakcji na niepowodzenia (11), potrafią przewidzieć skutki zachowań (12), co wskazuje na ich poziom rozwoju społecznego. Dzieci nieczęsto wykazują nerwowość w zachowaniu, zarówno w opinii rodziców, jak i nauczycieli.

Odpowiedzi na pytanie nr 15 – o wpływ bajkowego zagrożenia na uczucie strachu – wskazują, że dziewczynki charakteryzuje większa odporność psychiczna aniżeli chłopców. Może wiąże się to z szybszym dojrzewaniem i tym samym umiejętnością pokonywania lęków, które zaczynają uznawać za zmyślone. Oznaczać by to mogło, że większa identyfikacja i przeżywanie nastroju przekazywanego przez teksty bajek jest udziałem chłopców.

WNIOSKI

Podsumowując całość dokonanych w prezentowanym tekście analiz wyników badań, można stwierdzić, że potwierdziły się stawiane hipotezy, a mianowicie: po pierwsze, bajki wzbudzają więcej pozytywnych emocji u dziecka; po drugie, częsty

kontakt dziecka z bajkami nasila wywoływane emocje; po trzecie – rodzice i nauczyciele poprzez umiejętny dobór literatury dziecięcej i bajek pozytywnie kształtują rozwój dziecka.

Bajka niewątpliwie ma udział w kształtowaniu rozwoju emocjonalnego dziecka, szczególnie tego kończącego roczne przygotowanie przedszkolne. Sześcioletek posiada większy zakres doświadczeń, jest na wyższym stopniu rozwoju poznawczego, jego system wartości stale weryfikują zdarzenia dnia codziennego. Jest w stanie je zrozumieć, przeanalizować i starać się do nich dostosować swoje zachowanie. Wciąż pomaga mu w tym rodzina i wychowawczynie, ukierunkowując myśli i działania. Bajki, baśnie i opowiadania, umiejętnie dobrane, niesłychanie rozszerzają zakres doświadczeń dziecka. Tego rodzaju doświadczenia są co prawda fikcyjne, niemniej jednak bardzo kształcące i potrzebne dla pełnego, szczególnie emocjonalnego, rozwoju dziecka (Kowolik, 2004). Pierwsze kontakty dziecka z bajką rozwijają pozytywne uczucia dziecka, uszlachetniają, wyprowadzają z ciasnego kręgu własnego *ja*. Bajka przygotowuje dziecko do wytworzenia własnych ideałów, które w późniejszym okresie nadają zasadniczy kierunek jego dążeniom.

Z analizy wyników badań wynika, iż rozwój emocjonalny dziecka może być zależny od obecności bajki w jego życiu. Sformułowane pytania zamieszczone w arkuszu obserwacyjnym oraz w kwestionariuszu ankiety zostały dobrane w taki sposób, aby móc uzyskać odpowiedzi na pytania dotyczące zależności między rozwojem dziecka a udziałem bajki w czasie tego rozwoju.

W większości przypadków bajki wzbudzają pozytywne emocje u dziecka, a częsty kontakt dziecka z bajkami nasila wywoływane emocje. Analizując wyniki badań, zauważyć można, iż rodzice i nauczyciele mają znaczący wpływ na kształtowanie rozwoju dziecka. To, w jaki sposób dobiorą literaturę dla dziecka, będzie decydowało o tym, jak ukształtowany będzie jego rozwój emocjonalny. Poprzez umiejętny dobór bajek rozwój ten będzie przebiegał w pożądanym kierunku.

Nie bez znaczenia jest również płeć dziecka. Warunkuje ona uzyskane przez dzieci oceny. Dziewczynki w porównaniu z chłopcami uzyskały wyższe oceny. Wydawać się może, że wynika to z tego, iż sześciolatki dziewczynki są na ogół bardziej spokojne i zrównoważone, częściej niż chłopcy wyrażają i okazują bliskim swoje emocje. W większym stopniu potrafią skupić uwagę na wykonywanym zadaniu, a tym samym bardziej zainteresować się bajką i jej bohaterami. Częściej również niż chłopcy potrafią się do niej odwołać w swoich zabawach. Zdecydowanie więcej dziewczynek niż chłopców odczuwa radość i zadowolenie po wysłuchaniu bajki. Zarówno w zabawach, jak i w sytuacjach codziennych dziewczynki rzadziej od chłopców przejawiają zachowania agresywne, są mniej drażliwe i bezsilne. W podobnym zaś stopniu utożsamiają się z ulubionym bajkowym bohaterem.

Oceny dzieci zależały również od tego, przez kogo były opiniowane. Rodzice w porównaniu z nauczycielami nieznacznie wyżej oceniali swoje dzieci – zarówno dziewczynki, jak i chłopcy. Tu trudno się dziwić – rodzice zawsze widzą w swoich dzieciach więcej cech pozytywnych. Dziewczynki jednak w ich opinii uzyskały wyższe oceny niż chłopcy. W opinii nauczycieli oceny dzieci są do siebie zbliżone.

Warto zauważyć, że nie bez znaczenia jest również dobra współpraca obu środowisk wychowawczych. Powinny się wspierać i uzupełniać w działaniu. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele zaczynają być dla sześciolatniego dziecka osobami znaczącymi, stają się autorytetami, z którymi nierzadko się ono utożsamia. Warto ten fakt i etap rozwoju wykorzystać.

Warto pamiętać, że dziecko dzięki emocjom staje się wrażliwe na zmiany sytuacji. Umysłowo rozwija się pod wpływem wychowawczego oddziaływania różnego rodzaju zabaw, m.in. zabaw manipulacyjnych i konstrukcyjnych, pod wpływem przedmiotów, z którymi ma kontakt. Jednocześnie dla jego prawidłowego rozwoju potrzebna jest również wiedza o żywej istocie, o jej losach, przeżyciach, zdarzeniach, zdobywana w zabawach iluzyjnych i fantastycznych. Tymi są niewątpliwie czytane przez dorosłych bajki i baśnie.

Należy jednak pamiętać, że bajka niezależnie od swojej pozytywnej roli, nie zastąpi kontaktu dziecka z rówieśnikami i podstawowymi środowiskami wychowawczymi, jakimi jest rodzina i przedszkole. Umiejętne jej wykorzystanie pozwoli dziecku w pełni się rozwijać, a także sprawić, że jego dzieciństwo będzie bogatsze w doświadczenia oraz umiejętności.

LITERATURA

- Basak, A.M. (2012). Wpływ bajek czytanych przez rodziców na rozwój dzieci w wieku szkolnym. *Pedagogika Rodziny*, 2/4.
- Brett, D. (2013). *Bajki, które leczą. Tom I i II*. Gdańsk.
- Ekman, P. i Davidson, R.J. (red.) (1999). *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Gdańsk.
- Kowolik, P. (2004). Wpływ bajki i baśni na dzieci w edukacji wczesnoszkolnej: szkic teoretyczny. *Nauczyciel i Szkoła*, 3-4 (24-25).
- Kruszevska, A. (2015). *Między przedszkolem a szkołą – obowiązki szkolny sześciolatek – dziecko przekracza próg szkoły*. Częstochowa.
- Kwiatkowska, M. (1985). *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*. Warszawa.
- Molicka, M. (1999). *Bajki terapeutyczne*. Poznań.
- Molicka, M. (2011). *Biblioterapia i bajkoterapia: rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*. Poznań.
- Muchacka, B. (2014). Zabawa w poznawczym rozwoju dziecka. *Pedagogika Przed-szkolna i Wczesnoszkolna*, 21 (3).
- Nazaruk, S. (2016). Socjalizacji w klasach zróżnicowanych kulturowo – przykłady z praktyki szkolnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 11, 4 (42).
- Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych*. Warszawa.

Słońska, I. (1957). *Dzieci i książki*. Warszawa.

Starorypińska, E. (1979). *Pedagogiczne aspekty obcowania dziecka z literaturą*. Warszawa – Poznań.

Szuman, S. (1960). *Wpływ bajki na psychikę dziecka*. Warszawa.

Wygotski, L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa.

Żebrowska, M. (red.) (1986). *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa.

ODDZIAŁYWANIE BAJKI NA ŻYCIE EMOCJONALNE DZIECKA KOŃCZĄCEGO ROCZNE PRZYGOTOWANIE PRZEDSZKOLNE

Słowa kluczowe: bajka, emocje pozytywne, emocje negatywne, fikcja, rzeczywistość

Streszczenie: Bajki to nieodzowny element dzieciństwa każdego dziecka, dziś nabierają one szczególnej wartości, gdyż żyjemy w okresie tak zwanej kultury technicznej, w którym brakuje nam czasu na kontakt z własną rodziną. Bajki są użyteczne również z tego względu, iż poprzez zawarte w nich treści przygotowują do życia: uczą odróżniać dobro od zła, wskazują system wartości, uczą postępowania według przyjętych norm. Poprzez zawarty w nich morał dają wskazówki, jak żyć i współżyć w społeczeństwie. Mają jeszcze inny walor – mocno zapadają w pamięć, kształtując zachowania afektywne. Kompetencje i umiejętności emocjonalne są niezbędne, by móc bez porażek rozpocząć karierę szkolną.

INFLUENCE OF FABLE ON EMOTIONAL LIFE OF A CHILD WHO COMPLETES ONE-YEAR SCHOOL PREPARATION

Keywords: fable, positive emotions, negative emotions, fiction, reality

Abstract: A fable is an indispensable element of childhood in the case of every child. It becomes especially important nowadays. We live in the so called technical culture, where we do not have enough time to spend with our families. Fables are *useful* due to the fact that their content can prepare to adult life: they teach how to distinguish good from evil, they indicate a system of values, teach how to follow the established norms and standards. By means of the moral lesson, hidden in each of them, they indicate how to live and coexist in the society. They also have additional value – they are long remembered and determine affective behaviours. Such emotional skills and competences are necessary, so that children can start school carriers successfully.



Bożena Dusza*

BAJKA ANIMOWANA I LITERACKA W CODZIENNOŚCI DZIECKA PRZEDSZKOLNEGO

Codziennosc dostarcza doświadczeń, które w życiu każdego, a dziecku w szczególności, stanowią materiał rozwoju psychicznego (Tyszkowa, 1988). Literatura przedmiotu wskazuje na związek jakości doświadczeń w wieku przedszkolnym z jakością życia człowieka, gdyż połowa potencjału intelektualnego dziecka rozwija się w ciągu pierwszych pięciu lat życia, a „życie codzienne jest jak powietrze, którym oddychamy, czy grunt, na którym budujemy. Jest fundamentem życia społecznego” (Hemmings i in., 2002; za: Sztompka, 2008).

Wiek przedszkolny stanowi podwaliny do kształtowania się samodzielności w kierowaniu własnym postępowaniem i ponoszenia odpowiedzialności za nie. W wieku przedszkolnym szuka się przyczyn zaburzeń pojawiających się później (Brzezińska i Burtowy, 1992). Chociaż współczesna psychologia rozwojowa powoli odchodzi od tezy o nieodwracalnym, wręcz fatalistycznym wpływie wczesnych doświadczeń na rozwój jednostki (mogą być one modyfikowane przez doświadczenia późniejsze) (Tyszkowa, 1988, s. 59), to rola doświadczeń jest szczególnie silna w tych okresach życia, gdy dany typ doświadczenia stanowi nowość, a „schematy własnych czynności podmiotu znajdują się w początkowych fazach ich formowania się” (Przetacznik-Gierowska i Tyszkowa, 1996, s. 141).

Wiele sprawności intelektualnych, emocjonalnych, społecznych rozwija się właśnie w wieku przedszkolnym i ich prawidłowy kształt zależy od racjonalnego oddziaływania wychowawczego (Pilch, 1999). Cechą wieku przedszkolnego jest ponadto duża łatwość uczenia się zachowań oraz, co ważne, duża trwałość wczesnie ukształtowanych przy jednoczesnej małej podatności na zmiany w późniejszych okresach rozwojowych (Skipor-Rybacka, 1991).

Na całość doświadczeń człowieka składają się doświadczenia gatunkowe, doświadczenia indywidualne – z własnej aktywności, przeżyć, oraz doświadczenia społeczne będące efektem przebywania z innymi, komunikowania się, uczestnictwa w kulturze czy wreszcie wychowania i socjalizacji (Tyszkowa, 1987, s. 4). Dom rodzinny i przedszkole są miejscami zdobywania m.in. doświadczeń o charakterze społecznym, środowiskiem stwarzającym możliwość podejmowania zabaw, które będąc

* Uniwersytet Rzeszowski.

podstawową aktywnością dziecka, są wiodącym czynnikiem rozwoju psychicznego. Zabawę można traktować jako sferę „najbliższego rozwoju” (Wygotski, 2002 za: Bee, 2004, s. 48), w której dziecko uczy się (od dorosłych i rówieśników) wykonywać działania na wyższym niż dotychczas poziomie. Dzięki temu w miarę zdobywania coraz to nowych umiejętności strefa najbliższego rozwoju rozszerza się.

Codziennosc współczesnego dziecka przedszkolnego różni się od tej, jaka towarzyszyła jego rodzicom. Podstawowa zmiana to zdecydowanie większa obecność mediów w dzieciństwie współczesnych przedszkolaków. Zdaniem Załęskiej (2004) to medialne dzieciństwo powinno być nazywane dzieciństwem samotnym. Tymczasem dla prawidłowego rozwoju dziecka niezbędny jest *żywy* kontakt z najbliższymi.

Jak pokazują statystyki w USA, 43% dzieci w wieku 4-6 lat i co trzecie dziecko w wieku 2-3 lat ma odbiornik telewizyjny w swoim pokoju (Desmurget, 2012). Nie ma powodu przypuszczać, że w Polsce jest inaczej. Badania dowodzą, iż w przypadku małych dzieci (do 4 lat) to nie one *pragną* telewizji, ale to rodzice są impulsem do tegoż spotkania (Desmurget, 2012). Patzlaff (2008) twierdzi, że telewizja jest środkiem do *znieruchamiania dzieci* – ta motywacja najczęściej towarzyszy rodzicom podczas inicjacji kontaktu dziecka ze szklanym ekranem – dzięki roli elektronicznej niańki pełnionej przez odbiornik mogą zająć się innymi sprawami, bez obaw, że dziecko gdzieś się przemiesci.

Takie powtarzane praktyki powodują, iż dzieci z czasem cenią sobie bardziej obraz i dźwięk niż słowo pisane:

Ma to poważne konsekwencje psychologiczno-kognitywne, gdyż obraz oddziałuje głównie na emocje, książka zaś na intelekt. Ta konstatacja tłumaczy w sposób najbardziej skróty i uproszczony, dlaczego obecne młode pokolenie ma tak dużo problemów z opanowaniem emocji przejawiających się m.in. w takich zaburzeniach jak ADHD czy ADD (Morbitzer, 2012).

Ograniczone ramy niniejszego tekstu nie pozwalają na szerokie omówienie wszystkich negatywnych skutków nadmiernej ekspozycji dziecka na oddziaływanie mediów. Wystarczy jedynie wspomnieć o *ptycznych intelektualnych*, hamowaniu rozwoju intelektualnego, ograniczonych zainteresowaniach, słabym rozwoju wyobraźni, kreatywności, myślenia i działania, ograniczonym rozumieniu pojęć abstrakcyjnych oraz zaburzonym rozwoju fizycznym.

W 2015 r., jak wynika z Raportu Biblioteki Narodowej (2015), 37% badanych Polaków przeczytało co najmniej jedną książkę. Ponad połowa badanych w ciągu ostatniego miesiąca nie przeczytała tekstu dłuższego niż 3 strony (dotyczy to też treści zamieszczonych w Internecie). Intensywność praktyk czytelniczych dorosłych ma związek z *socjalizacją czytelniczą* dzieci, stąd tak ważny jest nie tylko przykład rodziców, ale i wczesny kontakt dziecka z literaturą piękną. Badania potwierdzają związek rodzinnej socjalizacji czytelniczej z kontynuowaniem praktyk czytelniczych w dorosłości. Dla osób, które mają doświadczenia głośnej lektury czytanej przez rodziców, czytanie jest wartością samą w sobie.

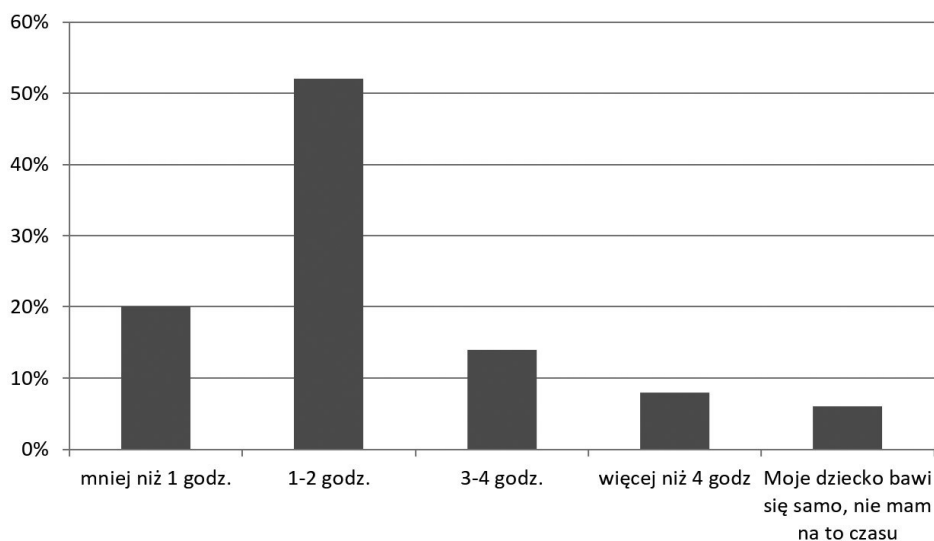
Mając na uwadze powyższe, postanowiłam przyjrzeć się, jakiego typu wyborów dokonują rodzice dzieci w wieku przedszkolnym, jaka jest obecność bajek animowanych i literackich w codzienności ich dzieci.

WYNIKI BADAŃ

Badania* metodą sondażu diagnostycznego przeprowadzono w 2016 roku wśród rodziców dzieci przedszkolnych z województwa podkarpackiego (N=100). Wykorzystano kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji.

Badanymi były w większości kobiety (62%), 56% badanych legitymowało się wykształceniem wyższym, 38% średnim i 6% zasadniczym zawodowym. Zdecydowana większość (84%) określiła warunki materialne rodziny jako dobre i bardzo dobre, pozostali jako dostateczne. Badani w większości (86%) wychowują swoje dzieci w rodzinach pełnych.

Ogromne znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka ma czas, jaki poświęcają mu jego rodzice. Stąd też zapytano badanych o ilość czasu, jaki poświęcają swojemu dziecku w ciągu dnia. Wyniki zaprezentowano na Ryc. 1.



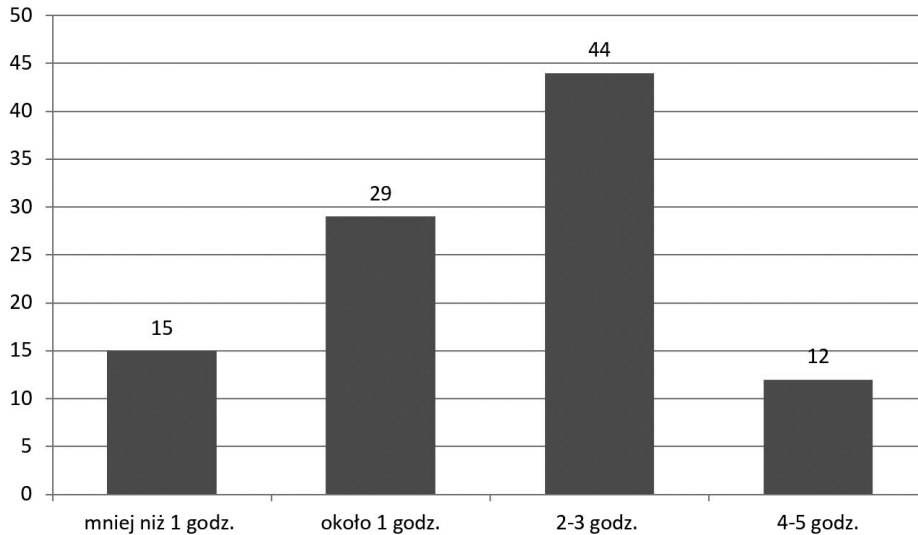
Ryc. 1. Ilość czasu spędzanego wspólnie z dzieckiem w ciągu dnia

Źródło: opracowanie na podstawie badań wspólnych z Kijak-Kotwica (2016).

* Badania (z udziałem autorki) prowadzono w ramach pracy magisterskiej pt. *Bajka telewizyjna i literacka w codzienności dziecka w wieku przedszkolnym*, napisanej i obronionej na UR w 2016 r. przez Darię Kijak-Kotwicę (2016) pod kierunkiem autorki.

Większość badanych poświęca swoim dzieciom od jednej do dwóch godzin dziennie. Trudno jest wyrokować, czy jest to wystarczająca ilość czasu. Nieco niepokojący wydaje się fakt, iż co piąty badany spędza z dzieckiem niej niż godzinę dziennie, a 6% przyznaje, że i na to nie mają czasu.

Ciekawie zatem w tym kontekście rysuje się odpowiedź na pytanie o ilość czasu, jakie dziecko spędza przed telewizorem. Wyniki przedstawiono na Ryc. 2.

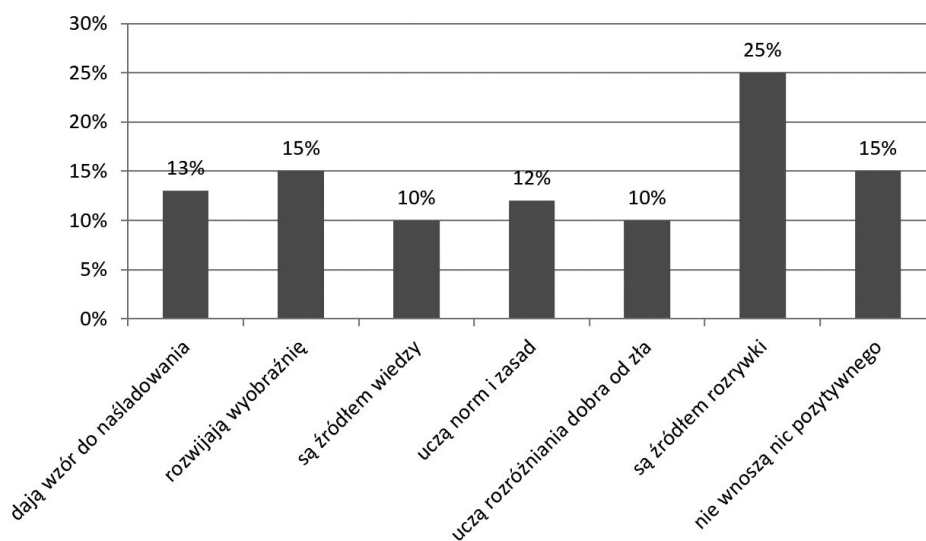


Ryc. 2. Ilość czasu spędzanego przez dziecko przed telewizorem w ciągu dnia
Źródło: opracowanie na podstawie badań wspólnych z Kijak-Kotwica (2016).

Analiza danych na Rycinie 2. wskazuje, iż większość dzieci badanych rodziców (56%) spędza przed telewizorem 2-3 godziny i więcej. Porównując ten czas z czasem, jaki dzieci spędzają ze swoimi rodzicami, można dojść do wniosku, że wyniki są niepokojące – szczególnie że w tego typu badaniach rodzice zwykle zaniżają czas, jaki dzieci spędzają przed telewizorem. Jest on wyższy o około 56% (Desmurget, 2012, s. 69). Oznaczałoby to, że dzieci badanych rodziców w dużej mierze narażone są na negatywne skutki oddziaływania telewizji, gdyż nie są one równoważone poprzez wartościowy czas, jaki najmłodsi spędzają z rodzicami.

Telewizja zabiera czas, który dzieci mogłyby poświęcić na zabawę na świeżym powietrzu, zabawy manualne itp. Należałoby się również obawiać o prawidłowy rozwój mowy u badanych dzieci (Patzlaff 2008). „Dzieci, które często oglądają telewizję, są w swoim rozwoju językowym pełne zahamowań i dysponują wyraźnie mniejszą liczbą pojęć, aniżeli te, których konsumpcja telewizyjna jest znikoma lub wręcz żadna” (Holtkamp, 2010, s. 59). Ponadto z uwagi na to, że dziecko w wieku przedszkolnym nie jest w stanie racjonalizować faktów, ma ograniczoną zdolność selekcji i krytycznej oceny, buduje sobie zniekształcony obraz świata (Izdebska, 2005).

Kolejne pytanie, jakie zadano rodzicom, dotyczyło tego, co dzieci oglądają najchętniej. Wyniki nie były zaskoczeniem: zdecydowana większość rodziców (80%) stwierdziła, iż dziecko najchętniej ogląda bajki animowane. Wśród wymienianych bajek znalazło się bardzo dużo tytułów – oznacza to, że dzieci nie mają swojej ulubionej bajki, nie selekcjonują ich, a zwyczajnie oglądają *jak leci*, najczęściej na kanałach emitujących bajki 24 godziny na dobę. Skoro badani rodzice tak chętnie pozostawiają dziecko w towarzystwie bajkowych bohaterów, interesująco rysuje się odpowiedź na pytanie o wartości, jakie ich zdaniem są tam przekazywane. Wyniki przedstawiono na Ryc. 3.

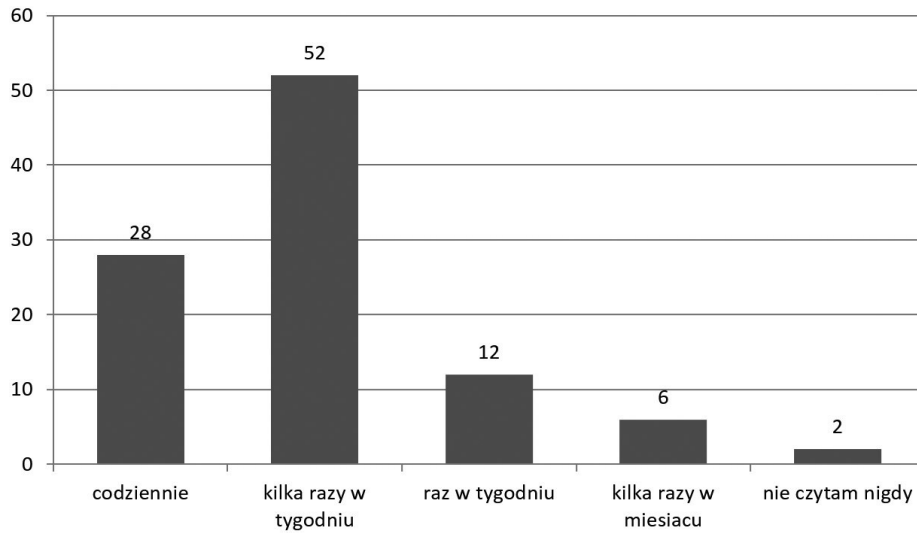


Ryc. 3. Wartości wnoszone przez bajki animowane (zdaniem badanych)

Źródło: opracowanie na podstawie badań wspólnych z Kijak-Kotwica (2016).

Analiza wyników z powyższego wykresu wskazuje na życzeniowy obraz rzeczywistości prezentowany przez badanych rodziców. Pozwalając dzieciom na wielogodzinne przesiadywanie przed telewizorem, *zaklinają* rzeczywistość i wierzą w pozytywny wpływ bajek na ich dzieci. Tylko 15% z nich twierdzi, że oglądane przez ich dzieci bajki nie wnoszą nic pozytywnego.

Wiek przedszkolny, jak wcześniej nadmieniono, to także czas rozwoju nawyków, przyzwyczajzeń, wzorów atrakcyjnego spędzania czasu wolnego. Dotyczy to też nawyków czytelniczych. Głośne czytanie przedszkolakowi rozbudza jego wyobraźnię, poszerza zasób wiedzy, słownictwa, zwiększa zdolność koncentracji uwagi, zaspokaja potrzebę kontaktu z rodzicami. Jak często zatem badani rodzice sięgają po literaturę dla dzieci? Na Ryc. 4. przedstawiono wyniki badań dotyczące tego problemu.



Ryc. 4. Częstotliwość czytania dzieciom przez badanych rodziców

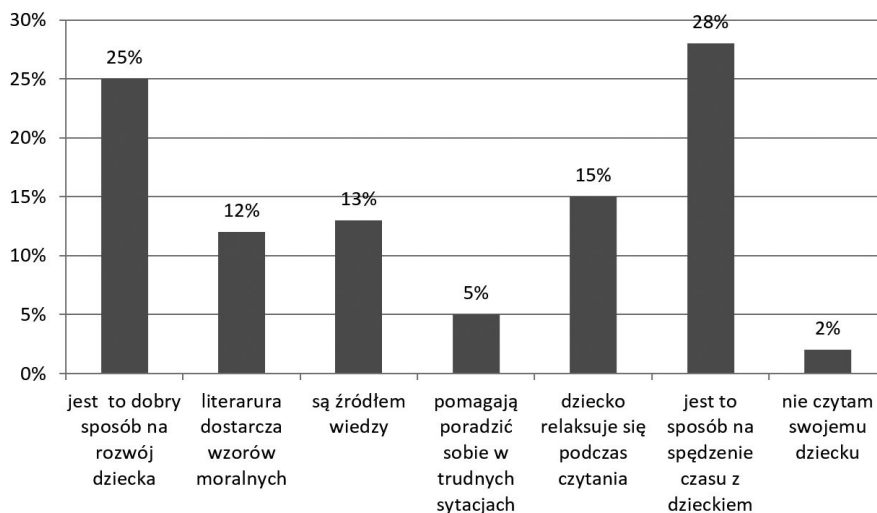
Źródło: opracowanie na podstawie badań wspólnych z Kijak-Kotwica (2016).

Jak wynika z danych zamieszczonych na wykresie, nawyk codziennego czytania dzieciom deklaruje blisko co trzeci badany rodzic. Nieco ponad połowa czyta swoim dzieciom kilka razy w tygodniu. Podobne wyniki badań uzyskano w badaniach CBOS (2007), nieco większy odsetek rodziców deklarował tam codzienne czytanie (37%), ale też co 10 twierdził, że nie ma na to czasu.

Badani rodzice czytają swoim dzieciom przede wszystkim bajki i baśnie (83%), co dziesiąty sięga po czasopisma dla dzieci, pozostali czytają poezję, komiksy. Co ciekawe, rodzice bardzo często (50%) sięgają po bajki i baśnie, których ekranizacje dzieci oglądają na szklanym ekranie. W tym wypadku można stwierdzić, że TV zawładnęła wyobraźnią dzieci, które chcą też czytać o bohaterach, których znają i niestety nie muszą już sobie wyobrażać.

Ważna wydaje się też motywacja rodziców, która sprawia, że sięgają po bajki (a jednocześnie sami dla siebie czytają rzadko). Na Ryc. 5. przedstawiono wyniki badań dotyczące powodów, dla których rodzice czytają dzieciom.

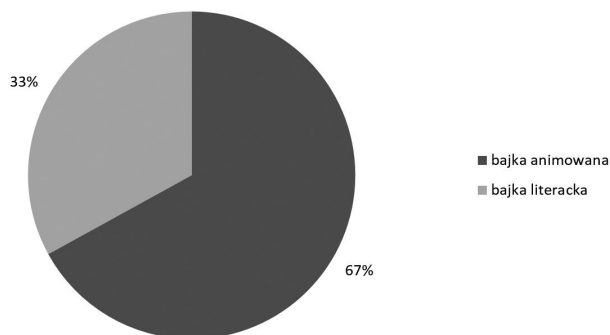
Dla blisko co trzeciego rodzica, który uczestniczył w badaniu, głośne czytanie jest sposobem na spędzenie czasu z dzieckiem. Psychologowie i badacze literatury dziecięcej podkreślają, iż jest to znakomita forma nie tylko poznania nowych książek, ale także bliskiego kontaktu z rodzicami. Co czwarty badany rodzic docenia walory rozwojowe wspólnego czytania. Zastanawiająco niski odsetek rodziców czyta dzieciom z powodów wychowawczych (wzory moralne w bajkach) czy edukacyjnych (są źródłem wiedzy) – na podobnym poziomie oceniają bajki telewizyjne (sic!). Tymczasem według Tyszkowej (1984) jest to najważniejsza funkcja literatury, ponieważ dostarcza wzorów postępowania, pokazuje ideały osobowe oraz metaforycznie ujętą wiedzę o świecie (przede wszystkim społecznym). Zastanawiające jest też, że tylko



Ryc. 5. Powody, dla których rodzice czytają dzieciom

Źródło: opracowanie na podstawie badań wspólnych z Kijak-Kotwica (2016).

5% badanych rodziców dostrzega terapeutyczny charakter bajek, które pomagają poradzić sobie w trudnych sytuacjach, tym bardziej że rynek wydawniczy obfituje w tego typu pozycje. Interesująco rysuje się też odpowiedź badanych na pytanie o preferencje ich dzieci. Jaka bajkę wybrałyby, animowaną czy literacką? Wyniki przedstawiono na Ryc. 6.



Ryc. 6. Preferencje dzieci w opinii badanych rodziców

Źródło: opracowanie na podstawie badań wspólnych z Kijak-Kotwica.

Zdaniem większości badanych rodziców ich dzieci chętniej wybierają bajki animowane. Izdebska (2001) uważa, iż preferencje telewizyjne dzieci skupiają się wokół bajek telewizyjnych z uwagi na ich atrakcyjność dla dziecka związaną z łatwym ich odbiorem oraz niestety przyzwyczajeniami (jak pokazały badania omawiane w tym

tekście, dzieci spędzają znacznie więcej czasu z bajkami telewizyjnymi niż z literackimi) aprobowanymi przez rodziców. Nie można jednocześnie nie skomentować faktu, że co trzeci rodzic deklaruje preferowanie przez jego dziecko bajki literackiej: czy nie jest to życzeniowy obraz rzeczywistości? w części na pewno tak, niemniej jednak warto zauważyć pozytywny aspekt takiego stanu rzeczy, w którym nie wszyscy ulegają jeszcze magii niebieskiego ekranu.

Konkludując, wyniki badań potwierdziły to, o czym piszą psychologowie, pedagodzy, przed czym przestrzegają badacze. Czas poświęcony na oglądanie telewizji jest większy niż ten poświęcony na czytanie bajek, a co za tym idzie, jest to czas antyrozwojowy (Desmurget, 2012). Potrzeba kontaktu z literaturą nie powstaje u dziecka samorzutnie – rozbudzenie w nim miłości do książek to zadanie najbliższych. Dbalność otoczenia rodzinnego o wyrobienie nawyków czytelniczych można traktować jako jedną z praktyk międzygeneracyjnego transferu kapitału kulturowego, który z kolei umożliwia jednostkom osiągnięcie wysokiej pozycji społecznej. Wśród zmiennych istotnie różnicujących fakt czytania w dorosłości i osiągnięcia wyższego wykształcenia sytuuje się głośne czytanie dziecku w dzieciństwie (Biblioteka Narodowa, 2015).

LITERATURA

Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań.

Biblioteka Narodowa (2015). *Stan czytelnictwa w Polsce. Raport Biblioteki Narodowej*. Pobrano z lokalizacji: <http://www.bn.org.pl/download/document/1459845698.pdf>

Brzezińska, A. i Burtowy, M. (1992). *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*. Poznań.

Centrum Badania Opinii Społecznej [CBOS]. (2007). *Czytamy dzieciom? Komunikat z badań*. Pobrano z lokalizacji: http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/ckfinder_pliki/files/czytamy%20dzieciom.pdf

Desmurget, M. (2012). *Teleoślepienie*. Warszawa.

Holtkamp, J. (2010). *Co oślepią nasze dzieci? Nowe media jako wyzwanie dla rodziców*. Kraków.

Izdebska, J. (2001). *Rodzina. Dziecko. Telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*. Białystok.

Izdebska, J. (2005). Multimedia zagrażające współczesnemu dziecku. W J. Izdebska i T. Sosnowski (red.), *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*. Białystok.

Kijak-Kotwica, D. (2016). *Bajka animowana i literacka w codzienności dziecka w wieku przedszkolnym*. (Praca magisterska). Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski.

Morbitzer, J. (2012). O istocie medialności młodego pokolenia. *Neodidagmata*, 33/34.

- Patzlaff, R. (2008). *Zastygłe spojrzenie. Fizjologiczne skutki patrzenia na ekran a rozwój dziecka*. Kraków.
- Pilch, T. (1999). *Spory o szkołę*. Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska, M. i Tyszkowa, M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka. Tom 1*. Warszawa.
- Skipor-Rybacka, I. (1991). *Czy przedszkole przygotowuje dzieci do życia szkolnego?*. Poznań.
- Sztompka, P. (2008). *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*. W P. Sztompka i M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*. Kraków.
- Tyszkowa, M. (1984). *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*. Warszawa.
- Tyszkowa, M. (1987). Doświadczenie, kultura i rozwój psychiczny jednostki. *Wykłady Inauguracyjne*, 25. Poznań.
- Tyszkowa, M. (1988). Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturalizacji i restrukturalizacji doświadczenia. W M. Tyszkowa (red), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa.
- Załęska, S. (2004). O głośnym czytaniu przedszkolakom. *Wychowanie w Przedszkolu*, 2.

BAJKA ANIMOWANA I LITERACKA W CODZIENNOŚCI DZIECKA PRZEDSZKOLNEGO

Słowa kluczowe: bajka telewizyjna, bajka literacka, media, codzienność, dziecko przedszkolne

Streszczenie: Współczesna kultura zdominowana jest przez obraz (ikonosferę), dzieje się to kosztem logosfery, sfery słowa. Tymczasem jak pokazują badania, obraz oddziałuje na emocje, książka na intelekt. Dominacja jednej z wymienionych sfer w życiu dziecka pociąga za sobą konsekwencje m.in. w jego rozwoju emocjonalnym i poznawczym. W tekście zaprezentowano wyniki badań prowadzonych wśród rodziców dzieci przedszkolnych, które dotyczyły obecności bajek literackich i telewizyjnych w codzienności ich dzieci oraz przyczyn takiego stanu rzeczy.

TV AND LITERARY FAIRY TALE IN THE EVERYDAY LIFE OF THE PRESCHOOL CHILD

Keywords: cartoon, literary fairy tale, media, everyday life, preschool child

Abstract: The modern culture is dominated by the iconosphere instead of logosphere. However, as the studies show, the image affects emotions, the book – intellect. The dominance of one of these areas in child's life has big consequences for its development, especially in the emotional and cognitive areas. The paper presents the results of a research conducted among parents of preschool children. The main aim of the research was the answer the question: what do the parents choose in their everyday life? Literary fairy tales or TV cartoons and why.

Anna Jakubowicz-Bryx*

AKTYWNOŚĆ EDUKACYJNA STUDENTÓW PEDAGOGIKI Wczesnoszkolnej w kontekście ICH PLANÓW DOTYCZĄCYCH WŁASNEJ PRZYSZŁOŚCI

WPROWADZENIE

Podstawowym zadaniem pedagoga jest przygotowanie dorastających pokoleń do życia w społeczeństwie oraz kierowanie i organizowanie procesu nauczania i wychowania. Rola nauczyciela jest ściśle powiązana z przemianami w życiu społecznym, do którego przygotowuje on swoich wychowanków. Bardzo ważną rolę w tym procesie odgrywa kierowanie własnym rozwojem zawodowym.

Słowa wypowiedziane przed ponad 170 laty przez F.A. Diesterwega, jednego z najbardziej znaczących przedstawicieli niemieckiej pedagogiki i postępu w szkolnictwie powszechnym: „szkoła jest tyle warta, ile wart jest nauczyciel”, są mimo upływu dziesięć lat jak najbardziej aktualne i odnoszą się do każdego, kto mianuje się pedagogiem (Denek, 2009, s. 32).

Przygotowanie do pracy w zawodzie nauczycielskim powinno obejmować dwie formy kształcenia. Pierwsza to kształcenie, które ma przygotować do podjęcia zadań zawodowych, do rozpoczęcia praktykowania w klasie szkolnej pod okiem doświadczanego nauczyciela. Druga równie ważna (a może nawet ważniejsza), to przygotowanie do rozwoju zawodowego. (...) Rozwój nauczyciela w zawodzie nie dokonuje się samoczynnie. Wymaga stymulacji zewnętrznej i wewnętrznej. (Kwiatkowska, 2012, s. 205-207)

Rozwój zawodowy nauczyciela to „progresywne zmiany w jego wiedzy przedmiotowej, psychologicznej i pedagogicznej, wzrost umiejętności dydaktycznych, metodycznych i interpersonalnych oraz umiejętności obiektywnej samooceny i samokształcenia” (Klim-Klimaszewska, 2001, s. 89).

Natura nauczania wymaga, żeby nauczyciele angażowali się w ciągły, trwający przez całą ich karierę rozwój zawodowy. Jest on konieczny, aby dotrzymać kroku zmianom oraz dokonywać rewizji i uaktualniać własną wiedzę, umiejętności i wizję

* Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

tego, czym jest dobre nauczanie. Jak twierdzi C. Day (2004, s. 17-18) „nauczycieli nie można rozwijać. Oni rozwijają się sami. Muszą oni być głęboko zaangażowani w podejmowanie decyzji dotyczących kierunku i procesów własnego uczenia się. Sukces rozwoju szkoły zależy od sukcesu rozwoju nauczyciela”.

Stojąc wobec zmieniających się warunków społeczno-politycznych oraz zmieniających się norm prawa oświatowego, każdy nauczyciel powinien swoją pracą odpowiedzieć na zaistniałe przemiany, powinien podjąć refleksję nad samym sobą i odpowiedzieć na pytanie: co odrzucić, a co zachować? J. Łukasik podkreśla, iż:

Aby sprostać wymaganiom współczesności, nauczyciel musi wypracować własny sposób realizowania powierzonych mu zadań, krytycznie oceniając dawne wzory pracy. Bogata już dziś literatura pedeutologiczna uzmysławia nauczycielowi z całą ostrością, że to on sam powinien czuć się zobowiązany do tworzenia i udoskonalania idei kształcenia młodych pokoleń, a nie tylko do realizowania z góry narzuconych zadań. (Łukasik, 2006, s. 70)

Konieczność rozwoju podkreśla też J. Czechowski:

Zgodnie z wymaganiami współczesności oraz z tym, co proponują różnorodne dokumenty, możemy powiedzieć, że zadania, jakie powinien pełnić nauczyciel, preferują model nauczyciela o rozszerzonym profilu zawodowym, a jednocześnie innym podejściu do zadań stawianych wobec ucznia-wychowanka. Aby im sprostać (...) nauczyciel musi ustawicznie doskonalić się, poddawać refleksji codzienną rzeczywistość i szukać nowych rozwiązań, by łatwiej wchodzić w codzienną nowość, w to, co nieznanne. (Czechowski, 2009, s. 22)

Słusznie twierdzi M. Kamińska-Juckiewicz, według której:

Nauczyciele prezentujący postawę tolerancji na złożoność i akcentujący chęć poszukiwania prawdy mają szansę wychować uczniów aktywnych, samodzielnie myślących, weryfikujących informacje pochodzące z różnych źródeł, zadających pytania i formułujących hipotezy, dzielących się wątpliwościami. (...) a czy nie o to właśnie chodzi, aby szkoła uczyła samodzielnego i krytycznego myślenia, racjonalnego traktowania informacji, jakie docierają do uczniów, selekcjonowania ich i wartościowania, argumentowania swoich wyborów, a nade wszystko planowania czego i jak się uczyć? Jednak, aby tak się stało, muszą sami nauczyciele być przygotowani do takiego działania i myślenia. (Kamińska-Juckiewicz, 2009, s. 23)

Nauczyciel dziś ma spełniać funkcje i mistrza, i przewodnika. To zaś wiąże się z planowaniem własnego rozwoju zawodowego, niezbędnego w czasie wspinania się po kolejnych szczeblach awansu zawodowego. Zdaniem T. Kłosińskiej:

Kluczem do skutecznego wypełniania stawianych nauczycielom zadań jest permanentne kształcenie i doskonalenie się. W kontekście dynamiki procesów edukacyjnych wymiarem profesjonalnych kompetencji nauczyciela jest kategoria zmiany, czyli mobilnej postawy przejawiającej się w takich pożądanach cechach jak: otwartość nauczyciela na innowacje, podmiotowość i twórczy rozwój ucznia, na odporność na

stres i umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych, tolerancja, umiejętność bezkonfliktowego rozstrzygnięcia sporów w społeczności szkolnej. (Kłosińska, 2011, s. 190-191)

Niewątpliwie rację ma E. Kozioł, twierdząc, że wprowadzenie istotnych, racjonalnych zmian w funkcjonowaniu szkoły jest niemożliwe bez zaangażowania intelektualnego i emocjonalnego nauczyciela:

Podstawowym zaś przejawem i warunkiem realizacji zamierzonych zadań jest podejmowanie konkretnych działań w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, (...) wśród tych działań istotne wydają się być te, które dotyczą doskonalenia i modernizacji kwalifikacji zawodowych decydujących o jakości jego pracy jako wychowawcy (Kozioł, 2002, s. 184).

Poziom przygotowania nauczyciela jest złożoną wypadkową sumy indywidualnych doświadczeń gromadzonych w stosunkowo długim przedziale czasu. Konieczna jest stała tendencja studenta do kształcenia i nauczyciela do doskonalenia własnej pracy zawodowej. Za ważne należy też uznać działania nastawione na osobę pedagoga. Celem ich będzie podnoszenie skuteczności, ekonomiczności, sprawności, niezawodności podejmowanych zadań i czynności (Kozioł, 2002, s. 185-186).

J. Szempruch podkreśla:

Żadna współczesna szkoła nie jest w stanie dać nauczycielowi wykształcenia, z którego można korzystać przez kolejne fazy rozwoju zawodowego oraz samorealizacji bez potrzeby dalszego doskonalenia. W tradycji i etyce zawodu nauczyciela mieści się jego podstawowa powinność, prawo i przywilej kontynuowania procesu profesjonalizacji. Dlatego też czynny nauczyciel powinien uzupełniać swoją wiedzę w sposób twórczy, stawać się coraz bardziej kompetentny w toku swoistej dla siebie asymilacji wiedzy specjalistycznej oraz akomodacji zasad i metod pracy dydaktycznej. (...) Doskonalenie nauczycieli winno więc stanowić kontynuację procesu samokształcenia rozpoczętego od pierwszego roku studiów i trwać przez cały okres pracy zawodowej. (Szempruch, 2000, s. 172)

Wielu badaczy analizujących pracę nauczyciela dochodzi do wniosku, iż rozwój zawodowy nie ma granic. W dobie reform i zachodzących zmian, nie tylko oświatowych, konieczne jest zdobywanie wiedzy przez grono pedagogiczne. By sprostać wymaganiom współczesnego świata, nauczyciel ma wręcz obowiązek aktualizowania swej wiedzy, poznawania nowych form i metod pracy z dziećmi.

Na koniec warto przytoczyć słowa K. Duraj-Nowakowej, która określiła specyfikę etyki zawodowej nauczycieli wczesniej edukacji w następujący sposób:

Polega ona na tym samym, na czym polega np. specyfika literatury dla dzieci – powinna być taka sama jak dla dorosłych, tylko lepsza. Za takim stanowiskiem przemawiają wszystkie argumenty (pedagogiczne, psychologiczne, społeczne, systemowe), głównie z uwagi na odpowiedzialność za szczęście i rozwój dziecka: wrażliwego, plastycznego, intensywnie dojrzewającego. (Duraj-Nowakowa, 2000, s. 270)

Prócz tego, że nauczyciel powinien być *niezwykły*, powinien też być taki jak każdy inny, ale lepszy.

ZAŁOŻENIA BADAWCZE

W prezentowanym opracowaniu pojęcie przygotowania zawodowego rozpatrywane jest przez pryzmat kompetencji zawodowych postrzeganych subiektywnie przez studentów kończących edukację na studiach pedagogicznych w UKW. Kompetencje zawodowe są tu rozumiane jako dyspozycje i cechy uzyskane w całościowym procesie kształcenia, posiadające walor użyteczności w przyszłej pracy zawodowej zgodnej ze studiowanym kierunkiem i specjalnością. Uznano, że poza wiedzą i umiejętnościami zawodowymi istotną składową ocenianego przygotowania zawodowego są także kompetencje społeczne. Określono je jako zespół postaw, cech osobowościowych i aspiracji umożliwiających identyfikację z profesją, budujących poczucie tożsamości zawodowej oraz motywację do pracy w zawodzie. Taka koncepcja uzyskiwanego przygotowania zawodowego odzwierciedla również strukturę efektów kształcenia.

Badania zaprezentowane w niniejszym opracowaniu miały charakter sondażowy. Zostały przeprowadzone wśród studentów studiów I stopnia kierunku pedagogika wczesnoszkolna i II stopnia kierunku pedagogika o specjalności pedagogika wczesnoszkolna, studiujących stacjonarnie i niestacjonarnie.

Referowane badania przeprowadzono na grupie 287 studentek (Tab. 1.). Zróżnicowanie respondentów na kończących studia licencjackie oraz studia uzupełniające magisterskie dało możliwość porównania aktywności edukacyjnej i planów osób będących na dwóch różnych etapach swojego życia zawodowego.

Tab. 1. Zestawienie respondentów pod względem trybu studiów

Tryb studiów	L	%
Studia licencjackie stacjonarne	146	50,9
Studia licencjackie niestacjonarne	30	10,5
Studia magisterskie stacjonarne	50	17,4
Studia magisterskie niestacjonarne	61	21,3
Razem	287	100,0

Zródło: opracowanie własne.

Zakres badań obejmował następujące obszary problemowe, wyrażone pytaniami:

- Z jakich form doskonalenia zawodowego korzystają studenci w trakcie studiów?
- Jakie czasopisma i literaturę fachową czytają studenci pedagogiki wczesnoszkolnej?
- W jakim stopniu spójne są decyzje studentów o wyborze tego samego kie-

runku studiów z perspektywy końca studiów?

- Jakie są plany studentów pedagogiki wczesnoszkolnej dotyczące własnej przyszłości po zakończeniu studiów?

AKTYWNOŚĆ EDUKACYJNA STUDENTÓW – RAPORT Z BADAŃ

Okres przygotowania zawodowego, w którym przyszły nauczyciel wyposażany jest w konieczne kwalifikacje, odgrywa kluczową rolę w sposobie postrzegania, a w przyszłości wykonywania swojej pracy zawodowej przez kandydata na nauczyciela. Stąd też istotnym jest kształtowanie w toku studiów pedagogicznych kompetencji autoreakcyjnych przyszłych nauczycieli. W tym kontekście przedstawione zostaną wyniki badań sondażowych dotyczących aktywności edukacyjnej studentów pedagogiki wczesnoszkolnej w kontekście ich planów dotyczących własnej przyszłości.

Na wstępie studentki wypowiadały się na temat korzystania z form doskonalenia zawodowego w trakcie studiów. Wyniki w tym zakresie pokazuje Tab. 2.

Tab. 2. Korzystanie z form doskonalenia zawodowego w trakcie studiów

Typ studiów	Formy doskonalenia zawodowego w trakcie studiów							
	Studia podyplomowe		Kursy, warsztaty metodyczne		Seminaria, konferencje naukowe		Inne	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Studia licencjackie stacjonarne	0	0,0	67	40,1	32	53,3	4	36,4
Studia licencjackie niestacjonarne	0	0,0	7	4,2	1	1,7	0	0,0
Studia magisterskie stacjonarne	2	66,7	53	31,7	24	40,0	4	36,4
Studia magisterskie niestacjonarne	1	33,3	40	24,0	3	5,0	3	27,3
Razem	3	100,0	167	100,0	60	100,0	11	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z zestawionych danych, w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego w większym zakresie uczestniczą studentki studiów magisterskich. Największą popularnością cieszą się kursy i warsztaty metodyczne. Najczęściej wymieniane formy kursów i warsztatów, w których uczestniczą studentki, to: kurs wychowawcy kolonijnego, kurs animatora czasu wolnego, kurs animatora zabaw dziecięcych, warsztaty Klanza, warsztat z teorii behawioralnej, kurs w zakresie metody W. Sherborne, kurs pierwszej pomocy.

Drugimi co do liczby form doskonalenia zawodowego wymienianymi przez respondentki są seminaria i konferencje naukowe. Największą popularnością cieszą się tu seminaria na tematy: dziecko w sieci, dziecko z ADHD, 6-latek w szkole (problemy, innowacje), problemy z agresją w szkole. Część respondentek uczestniczyło w konferencjach naukowych. Wymienione zostały następujące: konferencja o prawach dziecka, konferencja logopedyczna, konferencja na temat krytycznego czytania, konferencja na temat gender. Trzy studentki studiów magisterskich uczestniczyły w studiach podyplomowych wczesnego wspomagania rozwoju, dysleksji rozwojowej i terapii pedagogicznej, logopedii. Jako inne formy doskonalenia zawodowego wymieniane były: wolontariat w przedszkolu, spotkania organizowane przez wydawnictwa podręczników, szkolenie w poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz uczestniczenie w radzie pedagogicznej.

Następnie zapytano studentki o korzystanie przez nie z literatury fachowej i czasopism naukowych. Wyniki odpowiedzi na pytanie o posiadaną we własnej bibliotece orientacyjną liczbę książek naukowo-dydaktycznych związanych z kierunkiem studiów pokazuje Tab. 3.

Tab. 3. Księgozbiór z literaturą fachową

Typ studiów	Księgozbiór z literaturą fachową (pedagogiczno-psychologiczną)							
	kilka		kilkanaście		kilkadziesiąt		kilkaset	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Studia licencjackie stacjonarne	83	61,9	56	43,8	7	30,4	0	0,0
Studia licencjackie niestacjonarne	13	9,7	13	10,2	3	13,0	1	50,0
Studia magisterskie stacjonarne	17	12,7	28	21,9	4	17,4	1	50,0
Studia magisterskie niestacjonarne	21	15,7	31	24,2	9	39,1	0	0,0
Razem	134	100,0	128	100,0	23	100,0	2	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Z odpowiedzi studentek wynika, że posiadają we własnych zbiorach od kilku do kilkunastu pozycji z literatury pedagogiczno-psychologicznej. Z kolei czytelnictwo czasopism prezentuje Tabela 4.

Tab. 4. Czytanie czasopism pedagogicznych/naukowych

Typ studiów	Czytanie czasopism pedagogicznych/naukowych					
	Pierwsze czasopismo		Drugie czasopismo		Trzecie czasopismo	
	L	%	L	%	L	%
Studia licencjackie stacjonarne	125	51,0	62	40,8	13	30,2
Studia licencjackie niestacjonarne	25	10,2	22	14,5	5	11,6
Studia magisterskie stacjonarne	44	18,0	28	18,4	11	25,6
Studia magisterskie niestacjonarne	51	20,8	40	26,3	14	32,6
Razem	245	100,0	152	100,0	43	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Zaprezentowane w Tab. 3 wyniki wskazują, że ponad 85% respondentek korzysta z jednego czasopisma, prawie 53% z dwóch czasopism, natomiast korzystanie z trzech zadeklarowało 15% badanych. Najwyższe wskazania uzyskały następujące czasopisma: *Życie Szkoły*, *Bliżej przedszkola*, *Wychowanie w przedszkolu*, *Wychowanie na co dzień*, *Charaktery*, *Edukacja i Dialog*, *Nauczanie początkowe*.

Studentki poproszono również o podanie jednego problemu, który zaciekał je w którymś z artykułów. Najczęściej poszukiwane tematy dotyczyły aktualnie opracowywanych tematów na zajęciach w czasie studiów. Były to: adaptacja dzieci sześciolletnich, problem agresji i przemocy w szkole, dojrzałość szkolna, innowacje pedagogiczne, metodyka prowadzenia zajęć poza szkołą, niepowodzenia szkolne dzieci w wieku wczesnoszkolnym, oceny i rywalizacja jako motywacja do nauki, praca z dzieckiem zdolnym i z zaburzeniami, problem niepełnosprawności, współpraca nauczycieli z rodzicami, wychowanie patriotyczne w dobie globalizacji, zmiany w oświacie, twórcze zdolności dzieci, nagrody i kary w edukacji wczesnoszkolnej.

Interesujący z punktu widzenia przyszłej kariery zawodowej jest także fakt, czy z perspektywy końca studiów podjęto właściwą decyzję odnośnie do wyboru kierunku studiów. Dane uzyskane w sondażu prezentuje Tab. 5.

Tab. 5. Decyzje odnośnie do ponownego wyboru tego samego kierunku studiów z perspektywy końca studiów

Typ studiów	Czy gdyby istniała taka możliwość, to zdecydowałaby się Pani na inny kierunek studiów?							
	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Raczej nie		Zdecydowanie nie	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Studia licencjackie stacjonarne	16	66,7	40	51,9	69	50,0	22	45,8
Studia licencjackie niestacjonarne	1	4,2	9	11,7	16	11,6	4	8,3
Studia magisterskie stacjonarne	5	20,8	9	11,7	24	17,4	12	25,0
Studia magisterskie niestacjonarne	2	8,3	19	24,7	29	21,0	10	20,8
Razem	24	100,0	77	100,0	138	100,0	48	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Można zauważyć, że decyzja o studiowaniu podejmowana jest przez kandydatów w pełni świadomie. W ostatnich miesiącach studiów z podjętej decyzji o wyborze kierunku *pedagogika wczesnoszkolna* zadowolonych jest 63% studentek studiów licencjackich oraz niecałe 68% studentek studiów magisterskich. Deklarują one, że *raczej nie* lub *zdecydowanie nie* zmieniłyby wybranego kilka lat wcześniej kierunku kształcenia.

Ostatni z badanych elementów to uzyskanie informacji o planach dotyczących **własnej przyszłości po zakończeniu studiów**. Zestawienie w tabeli 6 wskazuje na przedstawione przez studentki własne przemyślenia odnośnie swojej przyszłości.

Tab. 6. Plany dotyczące własnej przyszłości

Studia licencjackie stacjonarne	L	%
Studia magisterskie	64	43,8
Praca w zawodzie	55	37,7
Wyjazd za granicę w celu zarobkowym	6	4,1
Otwarcie własnej placówki przedszkolnej	5	3,4
Nie mam na razie planów na przyszłość	4	2,7
Przekwalifikowanie się	2	1,4
Inne (pojedyncze wskazania)	10	6,8

Razem	146	100,0
Studia licencjackie niestacjonarne	L	%
Studia magisterskie	18	60,0
Praca w zawodzie	9	30,0
Inne (pojedyncze wskazania)	3	10,0
Razem	30	100,0
Studia magisterskie stacjonarne	L	%
Praca w zawodzie	40	80,0
Studia podyplomowe	4	8,0
Poszukiwanie pracy	2	4,0
Własna działalność przedszkole lub klub malucha	2	4,0
Inne (pojedyncze wskazania)	2	4,0
Razem	50	100,0
Studia magisterskie niestacjonarne	L	%
Praca w zawodzie	41	67,2
Studia podyplomowe	11	18,0
Założenie rodziny	3	4,9
Inne (pojedyncze wskazania)	6	9,8
Razem	61	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Z zebranych danych jednoznacznie wynika, że dla studentek studiów licencjackich najważniejsze w przyszłości jest kontynuowanie kształcenia na poziomie studiów magisterskich oraz w drugiej kolejności zdobycie pracy w zawodzie nauczyciela przedszkola lub klas I-III szkoły podstawowej. Z kolei dla kończących studia drugiego stopnia najbardziej istotną sprawą jest podjęcie pracy w zawodzie. W dalszej kolejności planują kolejne etapy doskonalenia zawodowego poprzez podjęcie kształcenia na studiach podyplomowych. Wśród innych, pojedynczo wymienianych pomysłów na przyszłość, znalazły się następujące: otwarcie własnej placówki przedszkolnej, własny gabinet logopedyczno-pedagogiczny, zawód instruktora pływania, założenie rodziny, rozwijanie zainteresowań i podróże.

PODSUMOWANIE

Praca zawodowa nauczyciela wymaga nie tylko coraz lepszego wykształcenia, ale także kreatywności. Konieczność podejmowania nowych wyzwań edukacyjnych powoduje, że praca schematyczna, monotonna przekształcać się będzie w coraz bardziej refleksyjną, gdzie obok kwalifikacji zawodowych niezbędne są: inteligencja, głębokie

rozumienie procesów i zjawisk, sprawne myślenie, wyobraźnia i pomysłowość. Doskonalenie umiejętności zawodowych staje się jednym z podstawowych czynników dostosowania się do warunków w dynamicznie zmieniającym się środowisku pracy, jakim jest szkoła, i jeśli wynika z autentycznych, autoedukacyjnych potrzeb, może stanowić czynnik wsparcia w dążeniu nauczyciela do twórczej zmiany w swojej pracy, jest bowiem nie tylko instrumentem ciągłej odnowy kwalifikacji, ale może stać się skutecznym środkiem zapobiegania procesom wypalenia zawodowego nauczycieli i terapią na już zaistniałe objawy zniechęcenia i utraty motywacji.

Zadaniem każdej szkoły wyższej kształcącej nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej powinno być zatem nie tylko wyposażenie studentów w wiedzę i umiejętności umożliwiające realizację funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej w przyszłej pracy zawodowej, ale także – a może przede wszystkim – kształtowanie właściwej postawy wobec zawodu nauczyciela opartej na zdolności do samokształcenia, innowacyjności, niestandardowości działania w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością (Kochanowska 2012, s. 68).

Stąd też świadoma decyzja o wyborze przyszłego zawodu jest jedną z najważniejszych, jaką podejmują kandydaci na studia pedagogiczne. Jedna ze studentek napisała tak w kwestionariuszu ankiety o planach na przyszłość: być świetnym pedagogiem, refleksyjnym, twórczym, innowacyjnym we własnym działaniu. Planowanie rozwoju w zawodzie polega między innymi na systematycznym projektowaniu własnych czynności w celu poszukiwania sensu w otaczającym świecie. Stwierdzenie, na ile badane osoby prezentują pod koniec studiów dojrzałość do podjęcia trudu kierowania rozwojem dziecka w najważniejszym dla niego okresie, z pewnością wymaga bardziej szczegółowej interpretacji otrzymanego materiału badawczego niż możliwości niniejszego artykułu. Można jednak na podstawie tej skrótowej prezentacji stwierdzić, że spora część studentek pedagogiki wczesnoszkolnej już w trakcie studiów podejmuje się podnoszenia kwalifikacji pedagogiczno-psychologicznych i umiejętności dydaktycznych, uczestnicząc w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego. Nie poddają jednak refleksji i nie poszukują w wystarczającym zakresie w fachowej literaturze inspiracji do kreowania własnego modelu kształcenia, ograniczając się jedynie do czytania tego, co jest niezbędne w toku studiów. Należy mieć nadzieję, że staną się mądrymi, kompetentnymi, profesjonalistami oddanymi dzieciom, otwartymi na ich potrzeby, dążenia, oczekiwania. Te:

Zadania i role, które nie są łatwe do sprostania, wymagają specjalistycznej wiedzy, gdyż odnoszą się do różnych sfer życia dziecka. Nauczyciel jest dla dziecka osobą szczególnie ważną w życiu, staje się wzorem do naśladowania. Jest to ważne zwłaszcza w młodszym wieku szkolnym, w którym dziecko czuje się osamotnione w nowym środowisku. Nauczyciel staje się osobą, której akceptacja jest dla ucznia niezmiernie ważna, w istotnym stopniu kształtuje osobowość swych uczniów własnym przykładem. (Jakubowicz-Bryx, 2016, s. 23)

Należy ukierunkowane dążenia edukacyjne i w konsekwencji – zawodowe, stanowić będą źródło zadowolenia i satysfakcji z podjętych decyzji. Decyzje podjęte zgodnie z aspiracjami pozwolą na odczuwanie zadowolenia z pracy zawodowej oraz na jej większą efektywność.

LITERATURA

- Czechowski, J. (2009). O stawianiu się doskonałym nauczycielem. *Nowa Szkoła*, 7.
- Day, C. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk.
- Denek, K. (2009). Szkoła jutra. *Nowa Szkoła*, 6.
- Duraj-Nowakowa, K. (2000). *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*. Kraków.
- Jakubowicz-Bryx, A. (2016). Wizerunek nauczyciela wczesnej edukacji w opiniach rodziców i nauczycieli. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 1 (7), Vol. 4.
- Kamińska-Juckiewicz, M. (2009). Wiedzieć i umieć (o kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli w społeczeństwie wiedzy). *Nowa Szkoła*, 6.
- Klim-Klimaszewska, A. (2001). Formy doskonalenia nauczycieli. W K. Żegnałek, B. Sitarska i A. Petrułyte (red.), *Doskonalenie kwalifikacji nauczycieli. Materiały z Międzynarodowej Polsko-Litewskiej Konferencji Naukowej Siedlce 23-25 września 1998 roku*. Siedlce.
- Kochanowska, E. (2012). Zaniedbywane obszary kształcenia studentów edukacji wczesnoszkolnej – wybrane kierunki zmian. W J. Bałachowicz, A. Szkolak (red.), *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*. Kraków.
- Kłosińska, T. (2011). *Nauczyciel wczesnej edukacji w procesie zmian oświatowych*. W W. Leżańska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji*. Łódź.
- Kozioł, E. (2002). Przygotowanie nauczyciela-wychowawcy do doskonalenia się w zawodzie jako podstawowy warunek efektywnego działania wychowawczego. W K. Ferenc, E. Kozioł (red.), *Kompetencje nauczyciela-wychowawcy*. Zielona Góra.
- Kwiatkowska, H. (2012). *Pedeutologia*. Warszawa.
- Łukasik, J. (2006). Od nauczyciela adaptacyjnego do autonomicznego. Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli, a efektywność pracy. *Edukacja*, 1.
- Szempruch, J. (2000). *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów.

AKTYWNOŚĆ EDUKACYJNA STUDENTÓW PEDAGOGIKI WCZESNOSZKOLNEJ W KONTEKŚCIE ICH PLANÓW DOTYCZĄCYCH WŁASNEJ PRZYSZŁOŚCI

Słowa kluczowe: przygotowanie zawodowe, aktywność edukacyjna, umiejętności zawodowe, studia nauczycielskie

Streszczenie: W prezentowanym opracowaniu pojęcie przygotowania zawodowego rozpatrywane jest przez pryzmat kompetencji zawodowych postrzeganych subiektywnie przez studentów kończących edukację na studiach pedagogicznych w UKW. Kompetencje zawodowe są tu rozumiane jako dyspozycje i cechy uzyskane w całościowym procesie kształcenia, posiadające walor użyteczności w przyszłej pracy zawodowej zgodnej ze studiowanym kierunkiem i specjalnością. Uznano, że poza wiedzą i umiejętnościami zawodowymi istotną składową ocenianego przygotowania zawodowego są także kompetencje społeczne. Określono je jako zespół postaw, cech osobowościowych i aspiracji umożliwiających identyfikację z profesją, budujących poczucie tożsamości zawodowej oraz motywację do pracy w zawodzie. Taka koncepcja uzyskiwanego przygotowania zawodowego odzwierciedla również strukturę efektów kształcenia.

EDUCATIONAL ACTIVITY OF EARLY EDUCATION STUDENTS IN THE CONTEXT OF THEIR PLANS FOR THE FUTURE

Keywords: vocational training, educational activity, professional skills, teacher education programmes

Abstract: In the presented paper, the notion of vocational training is examined through the prism of professional competence subjectively perceived by students graduating in education. Professional competence is understood as predispositions and traits acquired through education that will be useful in the future career matching the studies major and specialty. It was decided that apart from knowledge and professional skills, social skills are a significant component of vocational training. It was described as a set of attitudes, personal character and ambitions, making it possible to identify with the profession, building a sense of professional identity and providing a motivation to work in the profession. This concept of acquired vocational training also reflects the structure of the educational results.

Izabela Sochacka*

WYBRANE ASPEKTY DIAGNOZY SURDOLOGOPEDYCZNEJ DZIECKA Z NIEDOSŁUCHEM PRZEWODZENIOWYM

WSTĘP

Każde badanie logopedyczne musi być poprzedzone wnikliwą i rzetelną diagnozą. Diagnoza surdologopedyczna pozwala określić stan rozwoju mowy u osób z zaburzeniami słuchu, a także ich nieprawidłowości w zakresie komunikacji językowej. Jest procesem, który zmierza do wnikliwego rozpoznania danego zjawiska logopedycznego, najpierw w fazie eksploracji, a później weryfikacji (Minczakiewicz, 1998).

Pierwszym etapem każdej diagnozy logopedycznej, w tym diagnozy surdologopedycznej, jest określenie problemu. W związku z tym należy przeprowadzić wywiad, obserwację, orientacyjne badanie mowy oraz wiele badań uzupełniających, oceniających m.in. sprawność narządów artykulacyjnych, percepcję słuchową, pamięć słuchową, czucie ułożenia narządów artykulacyjnych, elementy prozodyczne mowy, badanie funkcji oddechowej i funkcji połykowej, badanie lateralizacji, praktyki i gnozy. W drugim etapie diagnozy przyjmuje się hipotezę sformułowaną na podstawie wyników badań czynności nadawania i odbioru, a także oceny umiejętności szkolnych oraz wyników innych badań specjalistycznych. Ostatni etap obejmuje weryfikację hipotezy. Opracowuje się tutaj indywidualny program terapii uwzględniający dobór odpowiednich metod i technik logopedycznych (Jastrzębowska i Pelc-Pękala, 1999).

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Celem podjętych badań było odniesienie się do następujących problemów:

1. Jakie jest użycie wyrazów, ich rozumienie, realizacja samodzielna oraz realizacja po wzorze przez dziecko z obustronnym przewodzeniowym uszkodzeniem słuchu – umiarkowanym w uchu lewym i lekkim w uchu prawym?
2. Jaki jest zasób słownictwa u badanego dziecka?
3. Jaka jest spostrzegawczość słuchowa oraz słuch fonemowy u badanego dziecka?

* Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie.

W celu ustosunkowania się do tak postawionych pytań dokonano wnikliwej oceny wybranych aspektów diagnozy surdologicpedycznej 12-letniego chłopca z obustronnym przewodzeniowym uszkodzeniem słuchu – umiarkowanym w uchu lewym i lekkim w uchu prawym. Diagnoza ta była możliwa dzięki dobraniu odpowiednich metod, technik i narzędzi badawczych. Metodą wykorzystaną w pracy była metoda indywidualnych przypadków. Jest ona „sposobem badań polegających na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych” (Pilch i Bauman, 2001, s. 78). Najczęściej wykorzystywanymi technikami w tej metodzie są: obserwacja, wywiad, analiza dokumentów osobistych, testy oraz techniki projekcyjne (Pilch i Bauman, 2001).

W celu zebrania materiału badawczego wykorzystano technikę wywiadu, technikę obserwacji niekierowanej, analizę dokumentów dotyczącą rozwoju psychicznego dziecka, jak również analizę dokumentów obejmujących diagnozę pedagogiczną i audiologiczną. Wykorzystana została również technika testu służąca ocenie wybranych funkcji rozwoju systemu językowego u dziecka. Narzędzia badawcze zastosowane w pracy to m.in. kwestionariusz wywiadu, arkusz obserwacji niekierowanej, arkusze testu wybranych funkcji rozwoju językowego dziecka, *Karta całościowego badania mowy* D.E. Rozyi (2013) materiał językowy H. Rodak i D. Nawrockiej (1995).

Zebranie informacji o dziecku i jego środowisku wychowawczym, zdaniem G. Guni, „ułatwia wstępne poznanie podmiotu oddziaływań logopedycznych i opracowanie ogólnej, ale indywidualnej charakterystyki dziecka, która jest elementem składowym diagnozy specjalistycznej – oceny mowy dziecka” (2013, s. 199). Wywiad przeprowadzony z ojcem badanego dziecka umożliwił poznanie wybranych właściwości jego rozwoju, przyczyny występujących zaburzeń, jak również poznanie środowiska rodzinnego dziecka. Badany chłopiec wychowany jest w rodzinie niepełnej, przez ojca. Ma starszego brata.

Rozwój dziecka w okresie płodowym przebiegał bez zakłóceń. Matka nie przyjmowała w ciąży żadnych leków, jak również nie chorowała. Chłopiec po urodzeniu przez cesarskie cięcie otrzymał 10 pkt. w skali Apgar. Do dziewiątego miesiąca życia jego rozwój przebiegał prawidłowo. Zaczął bowiem głużyć w wieku 3-4 miesięcy i gaworzyć w wieku 6-7 miesięcy. Okresowi głużenia towarzyszyło w tym czasie unoszenie głowy przez dziecko, a okresowi gaworzenia przyjmowanie pozycji siedzącej. Chłopiec także raczkował.

W wieku 9 miesięcy zdiagnozowano u dziecka poważną chorobę i po przebytej operacji rodzice zaobserwowali u syna zahamowanie rozwoju ruchowego i rozwoju mowy. Pierwsze kroki zaczął stawiać dopiero w wieku 2 lat. Wymawiał w tym okresie tylko pojedyncze wyrazy. Rozumiał kierowane do niego polecenia, ale wymagało to zdaniem ojca kontaktu wzrokowego. Dopiero w wieku 5-6 lat zdiagnozowano u chłopca obustronny niedosłuch przewodzeniowy: umiarkowany w uchu lewym

i lekki w uchu prawym. Chłopca oprotezowano. Przyczyną wady słuchu było zapalenie ucha środkowego i nawracające wysiękowe zapalenie uszu.

Chłopiec nie uczęszczał do przedszkola. W wieku sześciu lat rozpoczął roczną edukację przedszkolną w klasie 0 w szkole podstawowej. Dziecko objęte jest systematyczną opieką specjalistyczną przez poradnię audiologiczną. Korzysta także z opieki logopedycznej zorganizowanej w placówce szkolnej, do której uczęszcza, jak również z systematycznych, indywidualnych zajęć rewalidacyjnych.

Obecnie badany chłopiec jest uczniem V klasy publicznej szkoły podstawowej. Ma orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność słuchową. Wyniki badania psychologiczno-pedagogicznego wykazały, iż sprawność intelektualna u chłopca w zakresie funkcji niewerbalnych, jak też werbalnych, jest niższa od przeciętnej – jednak mieści się w granicach normy wiekowej. Wyniki obserwacji niekierowanej dostarczyły również dodatkowych informacji o dziecku. Jest spokojny, pogodny i miły. Wykonując zadania, potrzebuje stałych wzmocnień i dodatkowych informacji. Jego uwaga często ulega rozproszeniu. W odbiorze komunikatów chłopiec wykorzystuje drogę słuchowo-wzrokową. Porozumiewa się z rówieśnikami i dorosłymi, wykorzystując mowę ustną.

Sprawdzono umiejętności słowotwórcze badanego chłopca, który po podaniu wcześniej kilku przykładów miał za zadanie utworzyć wyraz w oparciu o podaną podstawę słowotwórczą i formanty tworzące daną grupę derywatów. Odpowiedzi chłopca zaznaczono kursywą – Tab. 1.

Tab. 1. Umiejętności słowotwórcze

Lp.	Odpowiedzi badanego chłopca
1.	Pan, który pływa, to <i>plywak</i> , a pani, która pływa, to <i>plywaka</i>
2.	Pan, który krzyczy, to <i>krzyczalka</i> , a pani, która krzyczy, to <i>krzyczala</i>
3.	Pan, który tańczy, to <i>tańczak</i> , a pani, która tańczy, to <i>tańczka</i>
4.	Pan, który muruje, to <i>murowanio</i> , a pani, która muruje, to (<i>nie wiem</i>)
5.	Pan, który buduje, to <i>budownik</i> , a pani, która buduje, to <i>budownicza</i>
6.	Pan, który piecze, to <i>piekarz</i> , a pani, która piecze, to <i>pieczarka</i>
7.	Pan, który czyta, to <i>czytanie</i> , a pani, która czyta, to <i>czyta</i>
8.	Pan, który układa, to <i>układanka</i> , a pani, która układa, to <i>układanki</i> .
9.	Pan, który opowiada, to <i>opowiadacz</i> , a pani, która opowiada, to <i>opowiadacz</i>
10.	Pan, który sprzedaje balony, to <i>baloniczki</i> , a pani, która sprzedaje balony, to <i>baletniczki</i>
11.	Pan, który sprzedaje gumę, to <i>gumowacz</i> , a pani, która sprzedaje gumę, to <i>gumowanka</i>
12.	Pan, który robi mąkę, to <i>młynarz</i> , a pani, która robi mąkę, to <i>młynarzka</i>
13.	Pan, który robi torby, to <i>torboczka</i> , a pani, która robi torby, to (<i>nie wiem</i>)

14.	Pan, który robi buty, to <i>szevc</i> (podpowiedź – dziecko nie znało tego zawodu), a pani, która robi buty, to <i>szewcka</i>
15.	Pan, który robi meble, to <i>meblowe</i> , a pani, która robi meble, to <i>meblowi</i>

Źródło: opracowanie własne.

Badany chłopiec w kilku przypadkach nie znał niektórych zawodów. Tworząc nazwy odczasownikowe czy też odrzeczownikowe, popełniał błędy, nie mieszcząc się tym samym w podany na początku próby schemacie słowotwórczym. Kilkakrotnie zastosował końcówkę *-ka* właściwą dla rodzaju żeńskiego, ale nie robił tego konsekwentnie. Jeśli chodzi o nazwy rodzaju męskiego, to tutaj pojawiała się często końcówka właściwa rodzajowi żeńskiemu. Jednak w kilku próbach (w całości lub w części) udało się badanemu utworzyć prawidłowe derywaty.

W Tab. 2 przedstawiono wyniki badań dotyczące definiowanie pojęć przez dwunastoletniego chłopca z niedosłuchem przewodzeniowym.

Tab. 2. Definiowanie pojęć

Lp.	Pytania i odpowiedzi badanego
1.	Logopeda: – Co to jest młotek? Chłopiec: – To może zrobić z młotkiem budować.
2.	– Co to jest dziurkacz? – Dziurkacz może dziurkować.
3.	– Co to jest lodowisko? – Lodowisko, co nim można jeździć na łyżwach.
4.	– Co to jest grzejnik? – Grzejnik, co ma ciepło.
5.	– Co to jest konewka? – Konewka dla kwiatków, co się leje wodę.
6.	– Co to jest słownik? – Co nam pomaga.

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z analizy wyników badań, chłopiec definiuje pojęcia, wskazując cechy właściwe dla określonego desygnatu bądź też czynność właściwą dla danego pojęcia. W wypowiedziach badanego chłopca pojawiają się błędy gramatyczne.

W dalszym postępowaniu logopedycznym poddano ocenie wyrazy, ich użycie i rozumienie – oraz realizację samodzielną i realizację podczas powtarzania, artykulację (Rozya, 2013) oraz słownictwo. Do badania słownictwa wykorzystano materiał językowy *Od obrazka do słowa* H. Rodak i D. Nawrockiej (1995). Wyniki badań przedstawiono w Tab. 3 i Tab. 4.

Badany chłopiec poprawnie użył, a więc podał właściwe nazwy rzeczy, osób i czynności, cech, jak również relacji między obiektami odnoszące się do przymiotników, przysłówków, przymioków, zaimków i liczebników. Nazwy odnoszące się do rzeczowników użył poprawnie w 85,7%, a czasowników w 71,9%. W przypadku popełnionych błędów chłopiec powtórzył prawidłowy, podany przez logopedę wzorzec. Jeśli chodzi o artykulację, to u chłopca występuje rotacyzm uwularny, pojawiają się ponadto substytucje, elizje i inne zmiany kombinowane w obrębie wyrazu.

Tab. 3. Wyniki badania mowy w zakresie nadawania

Części mowy	Użycie wyrazów		Rozumienie		Realizacja samodzielna		Powtarzanie	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Rzeczowniki n=56	48	85,7	56	100	48	85,7	8	14,3
Czasowniki n=57	41	71,9	57	100	41	71,9	16	28,1
Przymiotniki (w tym n=11 nazwy kolorów) n=27	27	100	27	100	27	100	-	-
Przysłówki n=12	12	100	12	100	12	100	-	-
Przymioki n=8	8	100	8	100	8	100	-	-
Zaimki n=5	5	100	5	100	5	100	-	-
Liczebniki n=29	29	100	29	100	29	100	-	-

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 4. Badanie słownictwa

Lp.	Kategorie	Uzyskana liczba pkt.	Maksymalna liczba pkt.	%
I.	Osoby	38	58	65,5
II.	Zabawy i zabawki	16	18	88,9
III.	Pokarmy	30	30	100
A.	Owoce	10	18	55,6

B.	Warzywa	13	18	72,2
IV.	Ubranie i dodatki	30	36	83,3
V.	Dom	10	10	100
A.	Pokój	19	24	79,2
B.	Kuchnia	17	24	70,8
C.	Łazienka	12	18	66,7
D.	Przedmioty użytkowe	7	12	58,3
VI.	Przybory szkolne	12	12	100
VII.	Świat poza domem	29	46	63
VIII.	Zwierzęta	50	54	92,6
IX.	Pojazdy	10	12	83,3
X.	Pojęcia ogólne	7	12	58,3
XI.	Czasowniki	57	78	73,1
XII.	Przymiotniki	39	42	92,9
XIII.	Przysłówki	11	12	91,7
XIV.	Liczebniki	10	10	100
XV.	Zaimki	13	13	100
Razem:		440	557	79

Źródło: opracowanie własne.

Jeśli chodzi o próbę w zakresie słownictwa, to zostało opanowane przez chłopca w 79%. Opierając się na wynikach tego badania, można stwierdzić, iż pojęcia z grupy *Pokarmy, Dom, Przybory szkolne, Liczebniki, Zaimki* są mu znane.

Słownictwo z kategorii *Przymiotniki, Zwierzęta, Przysłówki, Owoce, Zabawy i zabawki, Pojazdy* zostało opanowane przez chłopca w nieznacznie mniejszym stopniu. Chłopiec nie zna w mniejszym bądź w większym stopniu pojęć z pozostałych kategorii takich jak *Ubrania i dodatki, Pokój, Kuchnia, Łazienka*. Chłopiec nie zna wszystkich pojęć z kategorii *Osoby*. Tu największą trudność sprawiało mu nazwanie postaci z bajek i zawodów takich jak np. piekarz, szewc, krawiec, sprzedawczyni.

Z kategorii *Łazienka* nie zna pojęć takich jak np. wanna, pralka, umywalka, sedes, papier toaletowy. Niektóre z tych pojęć odnosił do kategorii ogólnej, np. – *Łazienka*. Słownictwo z kategorii *Przedmioty użytkowe* i *Pojęcia ogólne* jest opanowane przez chłopca w najmniejszym stopniu. Badany nie ma w swoim zasobie czynnym słownictwa takich pojęć jak np. gwóźdź, świeca, nici, szufelka, żarówka, meble, pojazdy, naczynia, ubrania, pokarmy.

Wyniki badania *Testu Rozwoju Językowego TRJ*. Podtest: *Słownik* – produkcja słów zaprezentowano w Tab. 5.

Tab. 5. Wyniki badania TRJ. Podtest: Słownik – produkcja słów

Lp.	Wyraz	Pytanie	Odpowiedź
1.	skacze	Co on robi?	+
2.	mierzy	Co on robi?	spRavza ile ma metruf
3.	doi	Co on robi?	-
4.	grabi	Co on robi?	pšonta
5.	trzepie	Co on robi?	gRabuie
6.	dyryguje	Co on robi?	-
7.	pruje	Co on robi?	vyc`ongać
9.	kaktus	Co to jest?	+
10.	bóbr	Co to jest?	+
11.	pustynia	Co to jest?	+
12.	wodospad	Co to jest?	voda
13.	muchomor	Co to jest?	gżyb
14.	koala	Co to jest?	-
15.	wiosło	Co to jest?	k`iiek
16.	hamak	Co to jest?	leżak
17.	żagiel	Co to jest?	+
18.	kompas	Co to jest?	-
19.	komar	Kto to jest?	+
20.	dzięcioł	Kto to jest?	+
21.	weterynarz	Kto to jest?	-
22.	szalas	Co to jest?	-
23.	kusza	Co to jest?	uuk
24.	ponton	Co to jest?	-
25.	manekin	Co to jest?	stojak

Legenda: (+) – prawidłowa odpowiedź, (-) – brak odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań potwierdzają nieznaną wiele pojęć otaczającego środowiska. Ponadto w wypowiedziach badanego chłopca pojawiały się również zmiany kombinowane w obrębie wyrazu, np. elizja [pšonta], zamiast [spšonta], zniekształcenia [gRabuie].

Przy ocenie percepcji fonemowej wykorzystano wybrane próby I. Styczek (1982). Kilkakrotnie proszono badanego o powtórzenie następujących paronimów w różnych układach: „półka:bułka, Tomek:domek, budy:buty, kury:góry, wiesz:wieża, pasek:piasek, trąby:trąbi, burak:Burek, murek:nurek, łyżka:łóżka, tacka:taczka, teczka:paczka, paczka:kaczka, Kasza:kasa:Kasia, fale:sale:szale, pies:piec, nos:noc,

kot:koc, kura:kula, kratka:klatka. Tylko w jednym przypadku chłopiec popełnił błąd, a mianowicie w próbie par *burak:Burek*.

Do zbadania słuchu fonemowego i spostrzegawczości słuchowej wykorzystano dodatkowo dwie próby. Wyniki badań przedstawiono w Tab. 6, Tab. 6a i Tab. 7.

Tab. 6. Badanie słuchu fonemowego

Lp.	Cechy dystynktywne	Ocena
Dźwięczność – bezdźwięczność		
1.	pni-pni	+
2.	blon-plon	+
3.	zrof-szrof	-
4.	otlo-odlo	+
5.	tost-tost	+
6.	ekra-egra	+
7.	zlok-slok	+
8.	frek-wrek	-
Stopień zbliżenia narządów mowy		
9.	szczut-szczut	+
10.	frasz-flasz	-
11.	kacp-kasp	+
12.	tusm-tućm	+
13.	szlyk-czlyk	+
14.	bras-bras	+
15.	acka-atka	+
Miejsce artykulacji		
16.	wirk-wirk	+
17.	trap-krap	+

Legenda: (+) – prawidłowa odpowiedź, (-) – nieprawidłowa odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 6a. Badanie słuchu fonemowego

Lp.	Cechy dystynktywne	Ocena
C. Miejsce artykulacji		
18.	majk-najk	+
19.	ftry-ftry	+
20.	posk-poşk	+

21.	złuk-żłuk	+
22.	bikt-bykt	+
	Ustność-nosowość	
23.	wąsk-wosk	+
24.	pieś-pięś	+
25.	blak-mak	+
Liczba błędów:		3 błędy

Legenda: (+) – prawidłowa odpowiedź. (-) – nieprawidłowa odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 7. Badanie spostrzegawczości słuchowej

Lp.	Cechy dystynktywne	Ocena
	Opuszczanie głoski nagłos/wygłos	
1.	łuszk-uszk	+
2.	pstref-stref	-
3.	fskrt-fakt	+
	Opuszczanie głoski śródgłos	
4.	pszczot-pszot	+
5.	klczof-klczof	+
6.	tfczol-tfol	+
	Przestawianie głosek	
7.	smuk-musk	+
8.	jelej-lejej	+
9.	klocz-klocz	+
10.	brżon-bżron	-
	Liczba błędów	2 błędy

Legenda: (+) – prawidłowa odpowiedź. (-) – nieprawidłowa odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne.

W badaniach słuchu fonemowego i spostrzegawczości słuchowej chłopiec popełnił dwa błędy w zadaniu – dźwięczność-bezdźwięczność, i jeden błąd w zadaniu – stopień zbliżenia narządów mowy. W badaniu spostrzegawczości słuchowej popełnił także jeden błąd w zadaniu – opuszczanie głoski nagłos-wygłos, i jeden błąd w zadaniu – przestawianie głosek.

Wyniki tych badań świadczą o nieznacznie obniżonym poziomie słuchu fonemowego u badanego dziecka. W badaniu kinestezji artykulacyjnej wykorzystano narzędzie D.E. Rozyi (2013). Wyniki badania zaprezentowano w Tab. 8.

Tab. 8. Badanie kinestezji artykulacyjnej – błędy w powtórzeniach

Materiał językowy	Powtórzenie
ša sa	za ša
źa źa	źa źa
ža źa	za z'a
za źa	za za
źa za	źa za
sa za	sa sa
ca źa	źa źa
ta	da
pa ba	ba ba
Liczba błędów:	9 błędów

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych umieszczonych w Tab. 8, badany chłopiec popełnił dziewięć błędów (57 prób). Błędy te mogą wynikać z ograniczeń słuchowych dziecka, za względu na zdiagnozowaną u niego wadę słuchu.

Wykorzystano również w ocenie percepcji słuchowej u badanego chłopca *Test słuchowy – wyrazy jednosylabowe* – Tab. 9 i kilka prób *Testu słuchowego różnicowania głosek* – Tab. 10.

Tab. 9. Test słuchowy – wyrazy jednosylabowe

Lp.	Wyrazy Lista 1	Ocena	Lp.	Wyrazy Lista 1	Ocena
1.	Płac	+	11.	Muł	+
2.	Kwiat	+	12.	Grzyb	+
3.	Szyld	+	13.	Cień	+
4.	Wał	+	14.	Bank	+
5.	Skurcz	+	15.	Drań	+
6.	Film	+	16.	Łódź	+
7.	Grosz	+	17.	Łąd	+
8.	Widz	+	18.	Groch	+
9.	Pech	+	19.	Rok	+
10.	Sens	+	20.	Tom	+

Legenda: (+) – prawidłowa odpowiedź. (-) – nieprawidłowa odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 10. Test słuchowego różnicowania głosek – zestaw wyrazów

Lp.	I zestaw wyrazów	Ocena	Lp.	II Zestaw wyrazów	Ocena
1.	sowa-sofa	+	1.	kosa-koza	+
2.	kurnik-górnik	-	2.	pąk-pąk	+
3.	mierny-mierny	+	3.	rada-rana	+
4.	piasek-piasek	+	4.	sofa-Sofia	+
5.	kasza-kasa	+	5.	Różia-Różia	+
6.	halka-halka	+	6.	włamanie-złamanie	+
7.	łapa-łata	+	7.	Rama-rana	+
8.	kasza-kaczka	+	8.	Cokół-sokół	+
Lp.	III zestaw wyrazów	Ocena	Lp.	IV Zestaw wyrazów	Ocena
1.	szycie-szycie	+	1.	Półka-bułka	+
2.	biuro-pióro	+	2.	Gil-kil	+
3.	nerka-derka	+	3.	ubierać-ubierać	+
4.	Bronia-Bronia	+	4.	kasa-Kasia	+
5.	zebra-zebra	+	5.	Czar-car	+
6.	fala-sala	+	6.	Mufka-muszka	+
7.	brona-grona	+	7.	Plamka-klamka	+
8.	radzić-razić	+	8.	Koc-koc	+
Lp.	V zestaw wyrazów	Ocena	Lp.	VI Zestaw wyrazów	Ocena
1.	zał-szał	+	1.	Sofia-Sofia	+
2.	rada-rada	+	2.	race-radzę	+
3.	Burek-murek	+	3.	mruk-bruk	+
4.	wór-wiór	+	4.	nić-nic	+
5.	Kasza-Kasia	+	5.	burza-buzia	+
6.	wór-żur	+	6.	nóż-nóż	+
7.	bar-bar	+	7.	kura-tura	+
8.	róg-ruch	+	8.	kora-kola	+
Lp.	VII zestaw wyrazów	Ocena	Lp.	VIII Zestaw wyrazów	Ocena
1.	dom-Tom	-	1.	Kasia-Kazia	+
2.	zagon-zakon	-	2.	bucik-budzik	-
3.	wieś-więź	+	3.	kosa-kąsa	+
4.	miecz-miech	+	4.	miech-miech	+
5.	kasza-kasza	+	5.	miecz-miedź	+
6.	fala-hala	+	6.	finka-Chinka	-
7.	dar-gar	+	7.	dal-dal	+
8.	matka-matka	+	8.	sień-cień	+

Legenda: (+) – prawidłowa odpowiedź. (-) – nieprawidłowa odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne.

Badany chłopiec bezbłędnie powtórzył wszystkie wyrazy jednosylabowe, a w *Teście słuchowego różnicowania głosek* w ośmiu próbach popełnił pięć błędów.

WNIOSKI Z BADAŃ

Podsumowując wyniki badań, stwierdza się u dwunastoletniego chłopca opóźnienie rozwoju mowy związane z niedosłuchem przewodzeniowym umiarkowanym w uchu lewym i lekkim w uchu prawym.

Badane dziecko ma ubogi zasób słownictwa. Najlepiej zna pojęcia z kategorii *Pokarmy* i *Przybory szkolne*. Chłopiec nie zna w mniejszym bądź w większym stopniu pojęć z takich kategorii jak: *Ubrania i dodatki*, *Pokój*, *Kuchnia*, *Łazienka*, *Osoby*. Ma trudności z tworzeniem uogólnionych pojęć. Tworzy je poprzez opisanie sposobu użycia. Tworząc nazwy odczasownikowe czy też odrzeczownikowe, popełnia błędy, nie mieszcząc się w danym schemacie słowotwórczym. Używa niewłaściwych końcówek fleksyjnych.

Badany chłopiec podał właściwe nazwy rzeczy, osób, czynności, cech przedmiotów, jak również relacji między obiektami, odnoszące się do przymiotników, przysłówków, przyimków, zaimków i liczebników. Nazwy odnoszące się do rzeczowników użył poprawnie w 85,7%, a czasowników w 71,9%.

W wypowiedziach chłopca pojawiają się elizje, metatezy i zniekształcenia wyrazu. Jeśli chodzi o artykulację głosek, to można zauważyć substytucje i deformację (rotacyzm właściwy). Obserwuje się u chłopca nieznacznie obniżony poziom słuchu fonemowego. Jego prawidłowe funkcjonowanie umożliwia rozróżnianie głosek w konkretnej wypowiedzi, co skutkuje umiejętnością prawidłowego rozpoznawania wyrazów.

Dalsza procedura postępowania terapeutycznego chłopca powinna uwzględniać m.in. ćwiczenia w zakresie kształcenia kompetencji komunikacyjnej i językowej, ćwiczenia percepcji słuchowej, ćwiczenia z zakresu sprawności społecznej, sytuacyjnej i pragmatycznej.

LITERATURA

Gunia, G. (2013). *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy. Wybrane problemy teorii i praktyki surdologopedycznej*. Kraków.

Jastrzębowska, G. i Pelc-Pękala, O. (1999). *Metodyka ogólna diagnozy i terapii logopedycznej*. W T. Gałkowski i G. Jastrzębowska (red.), *Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*. Opole.

Minczakiewicz, E.M. (1998). *Początki i rozwój polskiej logopedii*. Kraków.

Pilch, T. i Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa.

Rodak, H. i Nawrocka, D. (1995). *Od obrazka do słowa. Poradnik dla pedagogów, logopedów i rodziców z trudnościami w porozumiewaniu się*. Warszawa.

Rozya, D.E. (2013). *Całościowe badanie logopedyczne z materiałem obrazkowym*. Warszawa.

Styczek, I. (1982). *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego (komentarz i tablice)*. Warszawa.

WYBRANE ASPEKTY DIAGNOZY SURDOLOGOPEDYCZNEJ DZIECKA Z NIEDOSŁUCHEM PRZEWODZENIOWYM

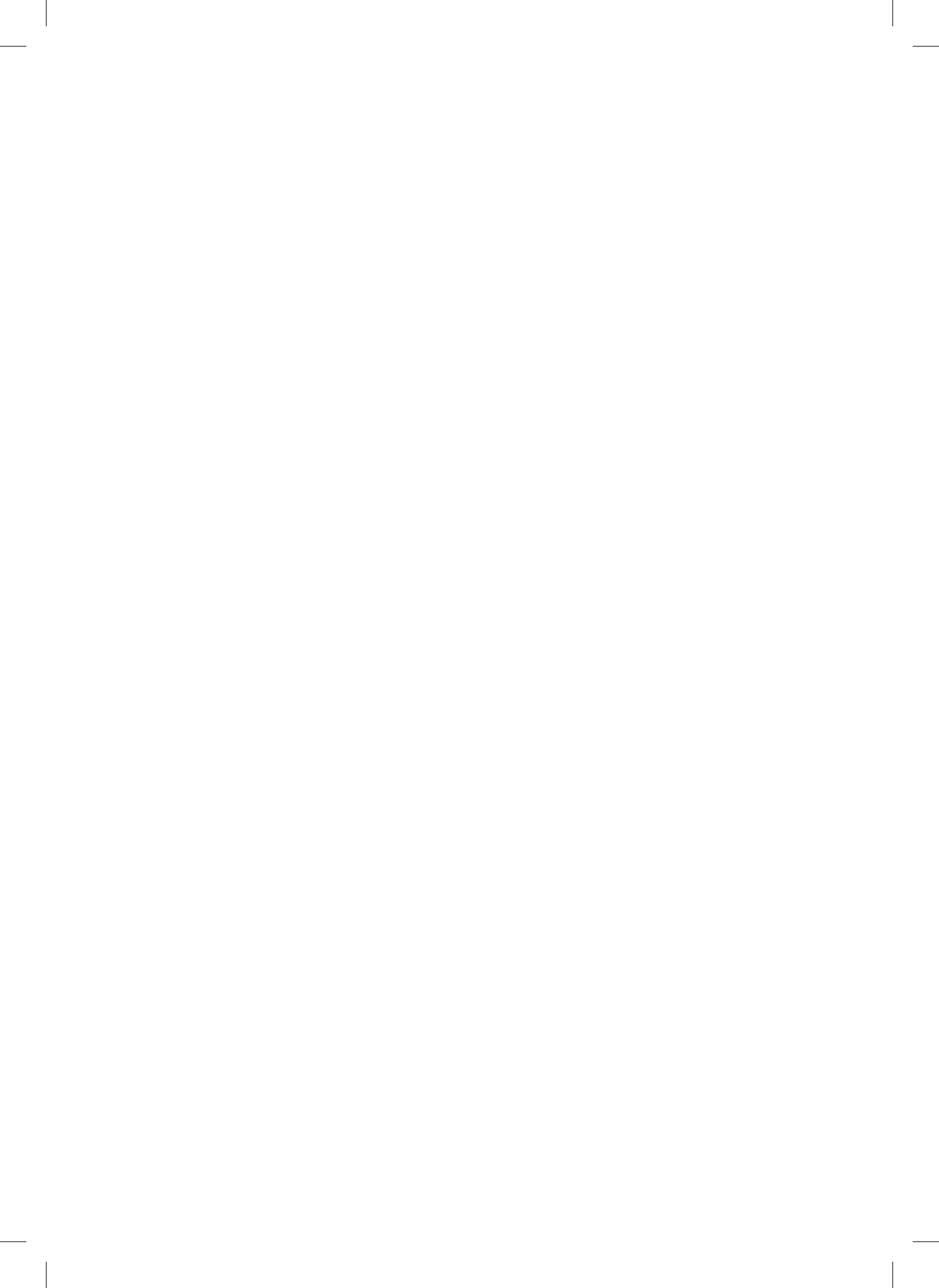
Słowa kluczowe: dziecko, wada słuchu, diagnoza surdologopedyczna

Streszczenie: Diagnoza surdologopedyczna jest możliwa dzięki dokładnemu rozpoznaniu danego zjawiska logopedycznego. Wymaga przeprowadzenia szeregu badań podstawowych i uzupełniających, takich jak m.in. wywiadu, obserwacji, badania mowy, badania sprawności narządów artykulacyjnych, słuchu fonematycznego. Pozwala określić stan rozwoju mowy u osób z zaburzeniami słuchu i jego nieprawidłowości. W pracy przedstawiono wybrane wyniki diagnozy surdologopedycznej dziecka z niedosłuchem przewodzeniowym – umiarkowanym w uchu lewym i lekkim w uchu prawym w zakresie umiejętności słowotwórczych, użycia i rozumienia wyrazów, słownictwa, percepcji słuchowej oraz kinestezji artykulacyjnej.

SOME ASPECTS OF SURDOLOGOPEDIC DIAGNOSIS IN CHILD WITH CONDUCTIVE HYPOACUSIS

Keywords: child, hearing defect, surdologopedic diagnosis

Abstract: Surdologopedic diagnosis is possible through a detailed diagnosis of the phenomenon of speech therapy. It requires a number of basic and supplementary, such as: interview, surveillance, speech testing, performance testing articulation organs, phonemic hearing. It allows to determine the status of language development in individuals with hearing defects and irregularities. The paper presents selected results of the surdologopedic diagnosis in child with conductive hypoacusis – moderate in the left ear and slight in the right ear – in the range of the skills of word formation, use and understanding of words, vocabulary, auditory perception and kinesthesia articulating.



III

WSPÓŁCZESNE PROBLEMY BADAŃ PEDAGOGICZNYCH W WYMIARZE MIĘDZYNARODOWYM



Michał Kowalewski*

DIDACTIC, EDUCATIONAL AND SOCIAL DIMENSION OF VERBAL COMMUNICATION IN EDUCATIONAL THEORY AND PRACTICE OF CONTEMPORARY SCHOOLS

Verbal communication is a very important element of providing education in contemporary school systems. The impact area of verbal communication is not limited only to actions taken by a teacher; it is mainly focused on a student who is perceived by educational sciences as the primary object of all activities of didactic and educational nature. In his studies devoted to sociology of education, R. Meighan (2002) underlined that verbal communication in school is realized holistically as it comprises exchange of information on diverse levels (between a teacher and students, between students and a teacher and within the students' community). The effect of verbal communication is multivariate and it becomes especially evident in the didactic, psychological and social area.

In the simplest of interpretations, communication may be defined as a process of conveying information where there is at least one addresser and one or more addressees. Conveying is defined as the element related to the formal structure of communication, whereas information is defined as the substantial element (Retter, 2002). In many studies on the subject of verbal communication the term 'information' is used as a synonym of the term 'communicate', which may be further defined as a 'message' or, in broader terms, as a message supplemented with a particular context (2002).

In the communicative process of conveying information between an addresser and an addressee there is also present the aspect of encoding, so the process of translation focused on preserving the elements which are most important. Encoding of information performed by the addresser of a message should be understood as providing a meaning to words uttered. Decoding, on the other hand, which is performed by the addressee, consists of successful appreciation of the meaning. It needs to be emphasized that both the addresser and the addressee do not limit themselves in their communicative activities to the linguistic aspect of the message conveyed; they supplement it with different social contexts as well as subjective intentions and experiences (Retter, 2002).

* Univeristy of Lodz.

Verbal communication constitutes the basis of each school system operation. Both teaching and learning, understood as processes, are characterized by ongoing exchange of information, where the role of the addresser and the addressee interchange. According to hermeneutic theories these roles are equally attributed to teachers and students. Verbal communication models and the resulting ways of communication between a student and a teacher are to a large extent determined by typological diversity of elementary, theoretical principles on the basis of which school educational practice functions. Any attempt to standardize these principles is a difficult task, as it comes down to an attempt to define the current school theory.

Questions concerning present education lead us to ponder over the current postulates, requirements and expectations that the contemporary world, reality and society place before the school system. Gone are the days when it was expected that the educational system should merely provide the students who were subject to its influence with a generally accepted canon of knowledge and a clearly defined range of skills included in the curriculum. School is no longer perceived solely as an institution implementing the planned process of teaching and education.

Today we expect much more from a school than transmission of knowledge as recommended in Herbart's pedagogy. One of the greatest challenges that a school is faced with is to prepare members of school community to life, to function in the world which is characterized by unprecedented dynamics of change which occur in almost every sphere and area of human life as well as to participate in a society which is characterized by increasing, many-sided and multifaceted diversity.

A successful 'end result' of the education process is no longer understood as an individual who has knowledge and skills. Nowadays it is expected that such an individual shall be able to use the acquired competences in practice and find their place in dynamically changing educational, cultural and social contexts of reality, effectively using means offered by civilizational and technological development as well as their own potential and capabilities (Stróżyński, 2003).

The above-mentioned circumstances contribute to the change of didactics models. In order to present only the primary directions of change which occur in this area we may use a table which shows the most important sources of transformations, evident in selected teaching and learning approaches and relevant action models, including social practice. The table presents a diversified theoretical offer where different philosophical and ideological inspirations are reflected taking into consideration other action theories and models of improvement conditions.

Table 1. Diversification of school models

Properties – model features	Traditional school (closed model)	Modern school (open model)	Emancipation school (critical-creative model)
Educational goal	Student's role is fixed, pedagogy of knowledge transfer	Supporting a student in their development, pedagogy of knowledge development and change	Improving the quality of life and contributing to life change (emancipation) by questioning and critical approach to the world. Pedagogy of critics and knowledge creation
Concept of knowledge	An objective world of human mind products – cumulated and verified	Knowledge as the ability to act and solve problems, society exists through communication	Society exists thanks to knowledge which is a condition and way of participating in the world; Knowledge is shared, maintained and created in relations with the world
Didactics	Instrumental	Humanistic (pragmatism)	Critical (phenomenology)
Substance of teaching	Contents of the teaching process selected from the entire human achievement – valuable for the preparation of future generations	Knowledge comes from experience – it serves the development of individual potential and shaping of individuality and maturity	Producing the ability to understand, explain and deal with the world (where freedom is dominated by market and exchange and is reduced to consumer's freedom)
Concept of teaching process	Transmission of knowledge. A result-oriented process	Teaching how to learn – knowledge includes consideration over cognitive strategies. A process-oriented and person-oriented model	Liberation from the constraints of ratified forms of social life – criticism of knowledge. Focus on the quality of the world where one lives
Role of a teacher	A master who provides sure solutions for successful operation, a person managing knowledge	An advisor, facilitator, educator, partner	An animator, a participant of a critical dialogue

Role of a student	A learning individual	An active individual who uses knowledge and experience when levelling the difference between the existing and the desired level of skills/competence. A rational, free and responsible subject	An active creator of a "microcosm" obtaining and increasing their self-awareness and improving their own life
Concept of verbal communication	One-way message transmission. Transfer of information	Exchange of messages in an open dialogue. Information incrementation	Multi-dimensional exchange of messages, a dialogical process. Pragmatic exploration of information

Source: study of author.

The issues discussed so far predominantly refer to diverse aspects of verbal communication in the context of school theory. A question about the presence of the quoted solutions in educational practice implemented by schools on everyday basis is fully justified. A diagnosis of the verbal communication model used in school reality and the effectiveness of the existing communication processes is a task which goes beyond the subject of this article as it requires planning a detailed research study and careful analysis focused on parametrization of the phenomenon of information exchange which happens every day in school reality.

Parametrization is not a new concept in modern educational systems. In fact, it constitutes a specific summary of results of the carried-out measurement of didactic achievements of students, evaluations of didactic and educational activities executed by teachers, as well as a summary of indicators valorising the educational practice characterizing a given school. A classic example of educational system parametrization is the measurement of didactic achievements of students which comes down to a very practical system of assessment where verbal communication plays an incredibly important role. In numerous studies on educational diagnostics evaluation of students' performance is perceived as an activity comprising student's results determination and the communication of these results to a particular student (Stróżyński, 2004). Communicating a mark is a sort of pedagogical utterance which should not be limited merely to the physical school mark. Messages addressed by the teachers to the students, which may be in written or oral form, are a special form of providing assessment.

Communicating a mark may be described as an interpersonal communication act which takes place between a teacher and a student and is aimed at informing a student about achieved results which constitute the outcome of a previously carried out measurement of knowledge gained and skills mastered by the student. This

final step of the assessment process determines how a student will interpret the mark and decides whether a student will understand and accept it. The manner in which a teacher communicates marks to their students has a strong influence on the effectiveness and quality of information perception; it affects the emotional attitude to the evaluation process, stimulates or hinders students' motivation to undertake further educational activity, shapes relations between a teacher and a student as well as relations within the students' community. Diversifying the manner in which marks are communicated may provoke radically different attitudes of the students both towards the evaluation process and towards a teacher, towards the school as an institution and towards learning itself.

As B. Niemierko (2009) underlines, as far as school reality is concerned, the manner of communicating a mark to a student is as important as its value. In a situation where a student receives a negative mark understood as a mark whose value is not satisfactory for a student for various reasons, then the further actions taken by such a student shall to a large extent depend on the manner in which the teacher communicated the mark. Will the student interpret a negative mark as a form of punishment for not having mastered the assigned material well enough? Or, perhaps, the student shall see it as a guideline showing which areas of knowledge or kinds of skills require further effort in order to be mastered on a satisfactory level?

Communicating a mark to a student is a process, which is affected by a range of different factors which contribute to the specific atmosphere prevailing in a particular school, in a particular grade, or during particular classes; it is created both by a teacher and his students. The concept of school atmosphere which appears quite frequently in different psychological and pedagogical discourses lacks precise and concrete definition. It functions on the level of vernacular and is subject to rather intuitive interpretation. Links connecting the idea of school atmosphere with many other functional terms, issues and aspects reveals heterogeneity of the concept as well as the abundance of both theoretical and research approaches. Regardless of difficulties connected with making an attempt to formulate a relevant definition, the following constitutive qualities of school atmosphere should be listed: the nature and specificity of relations between a teacher and students, determined particularly by the level of mutual trust, acceptance and readiness to cooperate.

Highlighting the role and significance of trust and cooperation in relations between communicating people, S. R. Covey (2012) distinguishes three different levels of interpersonal verbal communication (Figure 1). This approach may be defined as interactive as the increase of trust level and cooperation level has an effect on communication level, making it better and more effective; the level of communication, on the other hand, and its increase in particular, helps to build greater trust and more successful cooperation.

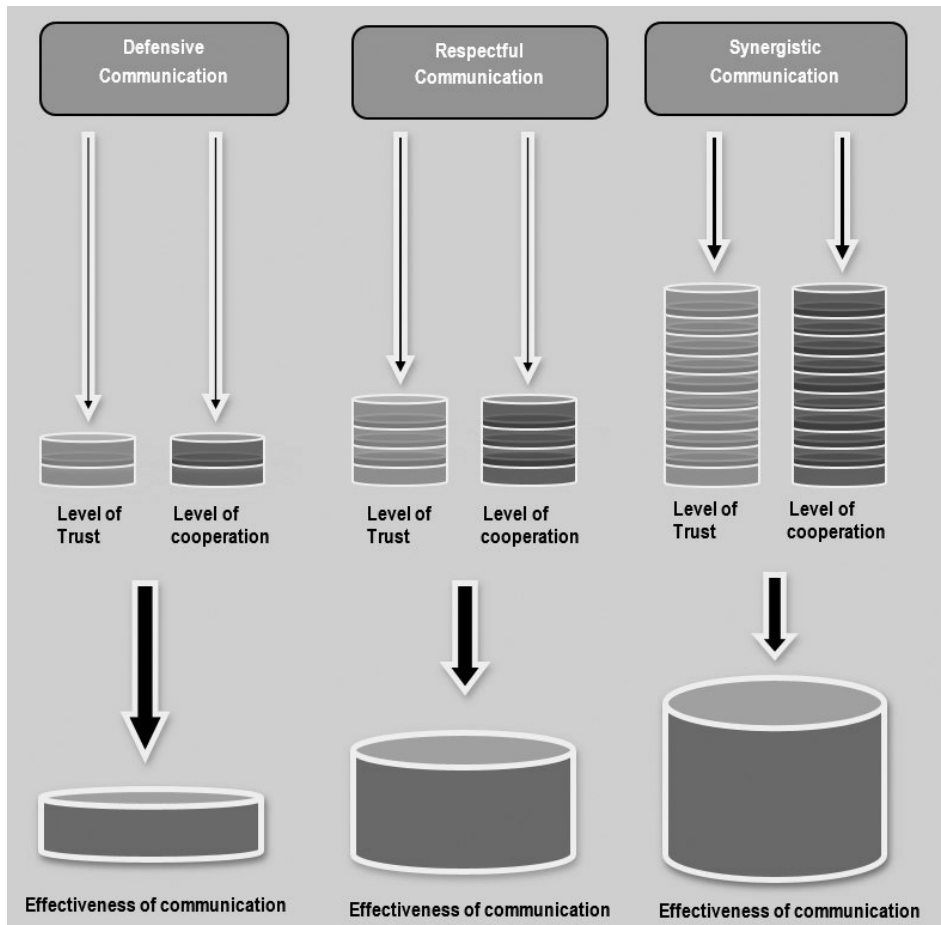


Figure 1. Diversification of interpersonal communication levels by R. S. Covey
 Source: study of author on the basis of: J. Stewart (2007).

Low trust level between the participants of an interpersonal communication act results in lower communication level, which Covey refers to as 'defensive'. The person conveying a message does not trust that the addressee or addressees are genuinely willing to receive the information; moreover, the person often does not believe that the addressees are able to correctly understand the message addressed to them. The addressees, however, perceive the conveyed message as unimportant, they do not believe in the reliability or usefulness of the information and try to remember and understand only as much as they believe necessary to remain safe. The defensive level of interpersonal communication creates a certain interdependence: usually, the addresser intentionally does not include everything that they could in their message, the addressees, on the other hand, acquire much less information from such a message than possible considering their perceptive capabilities.

As far as school reality is concerned, the defensive model of interpersonal communication occurs when a teacher is unable to properly assess the potential and capabilities of his students, when he stereotypically differentiates students as more and less apt, marginalizes the position of those who usually *don't perform well* and when students perceive their teacher as an incompetent person who does not have anything valuable to offer. In the context of a school, defensive communication very often resembles a kind of struggle for dominant position and final victory which is understood as forcing the other party to be more engaged in the performed communicative acts. If the teacher wins, he will force his students to be more attentive when receiving his messages and to remember all the conveyed information. If students win, however, the teacher will be forced to reduce the contents of conveyed communicates and to minimize his requirements for the students.

Covey (2012) refers to the second and higher level of interpersonal communication as respectful. As far as this model is concerned, communication is based on mutual respect and the addresser takes into consideration the possibilities and capabilities of the addressees of a message. The addresser has a certain information resource which he is ready to convey and he adjusts the amount of conveyed information depending on the circumstances and conditions on the addressees' part.

In school reality, a compromise in the area of communication between a teacher and his students would entail conscious limitation of information conveyed by the educator, taking into consideration the fact that not all contents would be interesting for the students and that they have the right to reduce the load that they are burdened with. Having the minimum of information which ensures that they feel safe at school, the students, by way of compromise reached together with an educator who appreciated their capabilities, are ready to increase the amount of received information and thus create a communication model satisfactory for both sides. In the case of the respectful model of interpersonal communication both the addresser and the addressee do not use their communicative potential to the fullest. In contrast to the defensive model, however, there exists a thread of mutual cooperation which is evident as greater understanding of messages and a more effective, common performance of educational tasks. Actually, the level of respectful communication is achievable in every school and it constitutes a sort of communicational standard which is sufficient in order to ensure proper functioning in school and social life.

The third, and last, level of interpersonal communication is called synergistic. Synergistic interpersonal communication relies on mutual openness of both parties – both the addresser and the addressee – and on high level of mutual trust which implies highly successful cooperation. In this model, the addresser conveys to the listeners all the information which he is able to share. The addressees, on the other hand, receive all the information, understand it and, moreover, enrich it with their own reflections and considerations which they later on share with the addresser of the message but also with one another. On this level of interpersonal communication, the roles of an addresser and an addressee are actually interchangeable, which

promotes creative thinking and reflection as well as enhances the effectiveness of undertaken actions.

As far as contemporary schools are concerned, the synergistic communication model is hard to attain, but it is not impossible. The synergistic level of communication could occur if a teacher, aware of his students' abilities and predispositions, adopted and consistently used such a teaching method which enabled the students to best understand and remember conveyed information. Openness and readiness to discuss with the students about the material covered and actions undertaken would reinforce mutual trust, build effective cooperation between a teacher and his students and, thus, maximize educational effectiveness.

In the light of demands regarding communication which are addressed to schools, measurement of students' educational achievements should take the form of supportive evaluation which – while reflecting a given student's level of knowledge and acquired skills – simultaneously provides information necessary to support the student in their comprehensive development. The concept of development should be perceived in its broad meaning including both the educational level, where the effects of didactic and educational actions are visible, being a result of educational practice implemented by a school, and the social level.

Effective use of verbal communication in the educational measurement of student's achievements allows, first of all, to determine the level of acquired knowledge and mastered skills while showing the student which tasks he or she has performed correctly and which areas require further improvement according to guidelines provided by a teacher. Hence, in the field of didactics, effective communication of school marks enhances the diagnostic, informative and instructive function of a school mark. In the field of education, on the other hand, the processes of verbal communication focus around the issues of affirmation and student motivation with the purpose of initiating further educational activity. As far as social impacts are concerned, properly channelled verbal communication in the context of the performed didactic measurement first of all serves the purpose of building and maintaining proper relations between a teacher and students.

Perceiving the process of assessing students' school achievements as a communicative act which takes place during educational practice and whose direct participants are a teacher and students implies a need to find an interpersonal communication model which could serve as a theoretical base for the determination of a proper process of communicating a school mark; Implementation of the assumptions of such a model would enable to endow the consequences of the impact of a mark with supportive qualities.

One of the examples which could serve as a specific theoretical background for the appropriate process of communicating supportive assessment is R. Jakobson's (1989) interpersonal communication model.

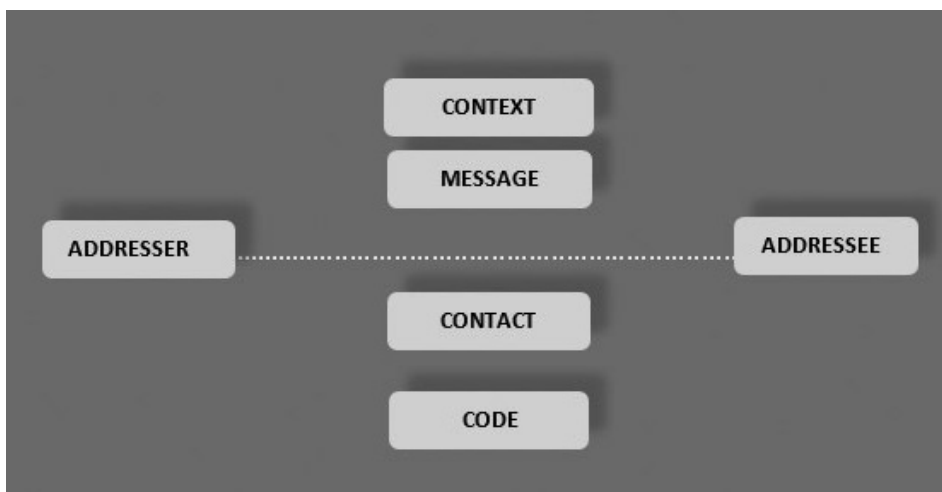


Figure 2. R. Jakobson's interpersonal communication model
Source: R. Jakobson (1989).

The constitutive and functional elements of this model include: the addresser and the addressee, the message, the context – which may be understood either as the contents of the message or as a set of circumstances in which communication takes place – the contact which needs to take place between the addresser and the addressee in order to exchange information and the code – so the system of signs used to convey information which exists in the minds of the communicating individuals and in the space between them.

The construction and functionality of Jakobson's interpersonal communication model make it a perfect pattern for communicating a mark in a supportive way for at least two reasons: first of all, according to Jakobson (1989) the following factors determine the effectiveness of communication:

- setting the message in the semantic context understandable to the addressee, verbalized or possible to verbalize;
- the code should be fully or at least partially common for the addresser and the addressee;
- contact between the addresser and the addressee should be understood as a physical channel and a mental connection enabling the initiation and continuation of information exchange.

Second of all, Jakobson's concept of interpersonal communication understood as a process of information exchange between the participants of a communication act fulfils six typologically diversified functions whose implementation may determine functional effectiveness of the supportive assessment being communicated.

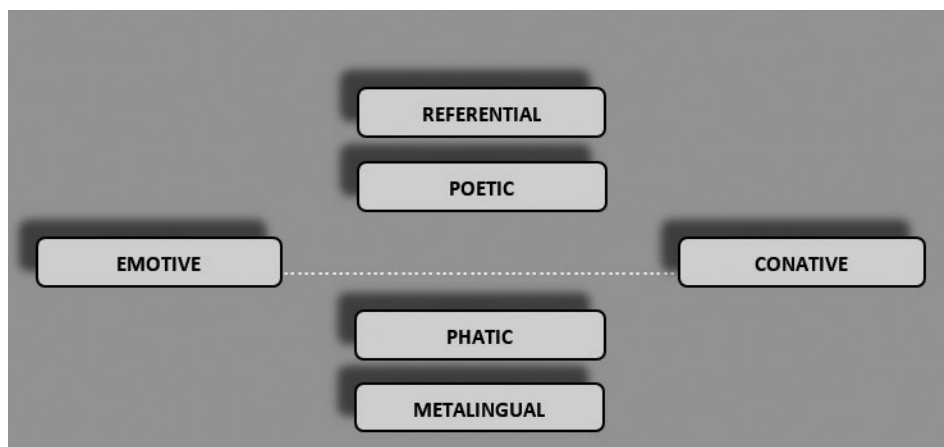


Figure 3. Function diversification in R. Jakobson's interpersonal communication model
 Source: study of author on the basis of: R. Jakobson (1989).

Summarizing the above elaboration, it may be concluded that both the components of R. Jakobson's interpersonal communication model and the linguistic functions included in it show certain synergy of relations as compared to the principles of students' assessment of supportive nature. Implementation of this communication model also allows to put into practice a number of functions important from the point of view of pedagogical actions which a school executes within its everyday educational practice as regards the didactic, educational and social dimension (Table 2).

Table 2. Verbal communication models in the context of educational operations executed by schools

Aspect of a school's educational operation	Pedagogical function	Type of message (teacher – student)	R. Jakobson's concept of communication	Communication function
Educational	Motivational (motivating to take up further educational activities by highlighting well mastered knowledge and skills, appreciating success and building a student's good self-esteem)	<i>I believe that such a talented student as you are, will manage to do task Y</i>	The goal of the message is to focus on the addresser and to show the speaker's attitude towards the contents of the message	Emotive

Didactic	Diagnostic (check of a student's knowledge and achievements enhanced with diagnosis of problematic areas)	<i>You have mastered X, but Y still needs to be improved</i>	The goal of the message is to present objects and factual circumstances, so a description and presentation of facts	Referential
	Informative (informs about the level of knowledge apprehension and mastering of skills)	<i>Do you have any questions about the material we have covered so far?</i>	Focus on proper reception and understanding of the message, reinforces the informative dimension	Metalingual
	Instructive (teacher's guidelines and tips determining a given student's further actions)	<i>If you don't master skill A, solving task B will cause you trouble</i>	The goal of the message is to influence the addressee and his behaviour	Conative
	Affirmative (appreciation of a student's progress, commitment and achievements made in the course of undertaken educational activities)	<i>You have dealt with task X very well, you are a very talented student</i>	Appropriate use of language from the point of view of the message conveyed, actions with signs which co-create the semantic model, relevant choice of words, comparisons, hyperbole, metaphors	Poetic
Social	Relational (building a relation between a student and a teacher which is aimed at directing the student's actions in a way supporting his development)	<i>I expect that you will prepare better for our classes next week</i>	The goal is to establish and retain contact and prolong the communication act	Phatic

Source: study of author.

The R. Jakobson's model used in this article is one of many examples of interpersonal verbal communication models whose theoretical assumptions and functional premises could help to increase the level of educational services provided by contemporary schools. The didactic, educational and social dimensions of the influence of verbal communication make it one of the most important elements of the teaching and learning process which certainly requires further analysis and attention especially in the context of actions taken with the view to modernize the present school system.

REFERENCES

- Covey, R.S. (2012). The Synergistic Communication. In J. Stewart (ed.), *Bridges Not Walls: a Book About Interpersonal Communication*. Columbus.
- Jakobson, R. (1989). *W poszukiwaniu istoty języka*. Warsaw.
- Meighan, R. (2002). *A Sociology of Education*. London.
- Niemierko, B. (2009). *Diagnostyka edukacyjna*. Warsaw.
- Retter, H. (2002). *Studienbuch Pädagogische Kommunikation*. Bad Heilbrunn.
- Stróżyński, K. (2003). *Jakość szkoły praktycznie*. Warsaw.
- Stróżyński, K. (2004). Ocenianie szkolne. In T. Pilch (ed.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. Tom III*. Warsaw.

DIDACTIC, EDUCATIONAL AND SOCIAL DIMENSION OF VERBAL COMMUNICATION IN EDUCATIONAL THEORY AND PRACTICE OF CONTEMPORARY SCHOOLS

Keywords: verbal communication, school educational practice, teacher, student

Abstract: Verbal communication is the basis of each school system. Both teaching and learning, understood as processes, are characterized by ongoing exchange of information. In his paper the author draws attention to the influence of communication processes on several areas of pedagogical activity, particularly on the didactic, educational and social area. The question raised and solutions suggested in the article are aimed at encouraging the reader to undertake further analysis over the role and meaning of verbal communication in educational practice executed by contemporary schools.

DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZE I SPOŁECZNE WYMIARY KOMUNIKACJI JĘZYKOWEJ W TEORII I PRAKTYCE EDUKACYJNEJ WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY

Słowa kluczowe: komunikacja językowa, praktyka edukacyjna szkoły, nauczyciel, uczeń

Streszczenie: Komunikacja językowa stanowi podstawę każdego systemu szkolnictwa. Zarówno nauczanie, jak i uczenie się, rozumiane jako procesy, charakteryzuje bowiem nieustanna wymiana informacji. W artykule autor zwraca uwagę na oddziaływanie procesów komunikacyjnych w wielu wymiarach pedagogicznego działania, w szczególności zaś w wymiarze dydaktycznym, wychowawczym oraz społecznym. Podjęta problematyka oraz proponowane w artykule rozwiązania mają za zadanie zachęcić czytelnika do głębszego namysłu nad rolą i znaczeniem komunikacji językowej w praktyce edukacyjnej, jaką realizuje współczesna szkoła.

Aleksandra Kamińska*

TWO TYPES OF CONTEMPORARY READING STYLE AND ITS CONSEQUENCES FOR THE PROCESS OF THINKING AND SCHOOL EDUCATION

INTRODUCTION

Reading is one of the basic skills which we skill in the process of education. Simultaneously it conditions education and enabling to continue it. Through reading we can obtain information, but also by using other skills such as perception and analysis, we can interpret the reality surrounding us. In the past, reading was one of those skills that enabled a person to be considered as intelligent and well educated. Today's education is more related to formal aspects, such as getting a diploma, that people more and more often reach without reading. As P. Bayard claims: "we are still living in a society where reading is a sacred act, although it can't be concealed that this society is in of slow decay state" (2008, p. 8). In today's digital world we stop reading books and instead we browse websites, watch television, and so on.

In subsequent reports of the National Library describing the state of reading in Poland the authors are emphasized that the higher stage of education, when pupils stop learning of reading, but they practical use of this skills, the level of reading decreases (Biblioteka Narodowa, 2011). Thus, the situation in which there are:

students who do not have to read even summaries of school reading, bookers who do not read catalogues, doctors who do not need to acquire additional knowledge, lawyers not interested in new laws or regulations. As we can see, you can deal with at school and at university, you can work in a profession, also such a higher education, being practically illiteracy. (Chymkowski, 2011, p. 3)

This situation is not only in Poland, but it is a global trend. But it is not that we do not read at all. It is true that the decline in book readership is a constant trend, but today's youth gets up in the morning and he does not turn on as his parent's TV, but he is turn on a computer and he browses the web.

So, the modern man also reads, but other things his parents were read in youth. Besides, he does it another way. Hence, the purpose of this text is to analyse two separate style of reading: the one is analogue reading patterns and it is coming from

* Humanitas University in Sosnowiec.

the pre-digital era. This style is slowly fading away. The second is the digital one, which is developing along with the digital media. In addition, I will be interested in the process that this change entails in terms of, in particular, changes in ways of thinking and interpretation of reality. Hence, in this article, after describing two contemporary reading styles: a new, web-based one, and classical style, based on printed sources, I describe the impact of reading changes on the mindset of individuals and reading skills in school. In the case of thinking, the key is: creativity and critical thinking, style and ability to interpret the surrounding reality, the ability to perceive and understand abstract concepts and the development or lack of development of cognitive needs of man. In turn, in the process of school education, the most important skills related to reading are: language culture, writing skills and the ability to conduct discussions.

THE CHANGE OF READING STYLE

Our lives change with the development of digital technology. This pertains not only to the everyday functioning of a human being (he supports technology in communication, information, shopping, travel, etc.) but also the way of reading. Roman Chymkowski, together with Koryś and Dawidowicz-Chymkowska (2013), in the context of contemporary reading styles, designate two types of this: self-imposed reading and useful one. Voluntary reading is one that has always accompanied people. It consists of focusing totally on this activity while abandoning other activities at the time devoted to reading. Result of such reading is full engagement in reading, full-focus on the text, so to perform other activities is impossible. Such immersion in reading causes the so-called reading comprehension. Reading comprehension is not just reading letters, but above all understanding the meaning of the text that you read. The reader can tell the text as if in his own words, but not only this: he can also recreate the author's thought process and understand it and present the author's thesis. In addition, reading comprehension results in like conducting a dialogue with the author of the text. The reader does not necessarily have to agree with the presented theses. He can formulate his own opinions on the words given by the author and lead him to a sort of discussion. So, reading is also "understanding and interpreting many different narratives" (Miczka-Pajestka, 2012, p. 142) and creating "own, separate space of thought" (Łuszek, 2012, p. 9). Such reading process introduces man into the world of cultural heritage: "Reading brings man into the field of culture, incorporating him into the orbit of the world of values and universal texts" (Łuszek, 2012, p. 9). This style of reading in the context of the development of digital technologies becomes more and more rarer and it tends to disappear.

On the other hand, the useful reading can be combined with the development of digital technology. With the dominance of many stimuli that attack us from each side, and the development of the multitasking (Tapscott, 2009; Prensky, 2010),

which consists of simultaneous performance of many activities, focusing on reading only is more difficult, and for the younger generation is simply boring. Due to the focus on other purposes (e.g. listening to music, watching a movie, playing a computer game, browsing a mobile phone, social networking activity, etc.), it is difficult to turn off and focus solely on reading. Thus, the style of reading changes, and instead of focusing on reading, begins to rely on a cursory review of the page. Hence the scientists consist that modern readers “are rapidly becoming consumers of information who can quickly jump between commercial search engines, social networks, wikis, bookmarks, and electronic services” (Nicholas and Rowlands, 2008, p. 183). As the authors of report titled *Google Generation* claim, the modern *reading* is only a few seconds familiar with the abstract and keywords. Deeper forms of reading are fanning the book or quickly reviewing the text.

Contemporary reader reviews 1-2 pages of text and discards it, and he never goes back to it. Hence, he reads the text no longer than 3 minutes, and a book 4-8 minutes. This way, it is only possible to view chapter titles, drawings, tables, sometimes focus on text in some way highlighted (e.g. frames, bold) and read summaries (Rowland et al., 2008, p. 294-295). Then, on that basis, he makes up his mind about the material reviewed. So, the modern reader “uses the content in a random manner, looks for quotes, not the essence of it” (Gołębiewski, 2012, p. 12). According to Nicholas Carr (2008), he is focused on the efficiency and instance. Such reading is not limited to trivial, entertaining content such as websites, entertainment information, etc., but it also predominates in texts that require full engagement of the reader, i.e., scholarly texts, textbooks or reading. According to the authoress of this article, you should look for a contemporary decrease in reading level at this point.

For the new-type reader longer texts, not enriched with additional materials (such as images, sounds or videos) are simply boring. The reader is looking for information that connects the various channels of perception (sight and hearing, and in the case of computer games also touch) and is given in a short, condensed form. In addition, he expects to personalize the information through hypertext links, which will enable him to deepen the information he’s interested in. In the case of long narrative forms, which the follow to the author’s mind is required, he simply gets bored. The style of reading described in this paragraph is more and more prevalent in the case of modern readers, hence we may expect the development of this approach to reading.

READING AND THINKING PROCESS

Both of the above-mentioned forms of reading combine with specific development or lack of development of the various skills associated with the reader’s thinking. These include creativity and critical thinking, style and ability to interpret the surrounding reality, the ability to perceive and understand abstract concepts, and the development or absence of development of cognitive needs development.

Among the goals of modern education is emphasizing education in young people critical thinking and creativity rather than the dominant in the previous epoch of using the information conveyed in large portions by the teacher. The omnibus, a man with a great deal of information in different fields – the ideal of an educated man in previous epochs, loses his *raison d'être*. Modern education is about finding the information you need and not learning by heart. Instead, we appreciate the expertise knowledge and the ability to use it creatively and not reproducibly.

It can be stated beyond any doubt that the traditional way of reading develops critical thinking. As I described above, it is not only reads the author's message, but also it learns dialogue with him. It creates an openness to new opinion – it is acquainted the reader with many perspectives and many possible approaches to the problem.

In turn, the question is whether the contemporary reader, *educated* mainly on a review of Internet sources, can develop the above behaviour. Analyses indicate that he still shows great trust in the content of the Internet, which origin is unknown. Hence, in the case of online sources, there is a lack of ability to distinguish facts from opinions (websites other than those that are reliable, is full of untested, uncertain, manipulative or untrue sources).

Among the new type of reader, there is also an uncritical identification of the opinions of others, which is created by the copy-paste strategy. Thus, the contemporary reader does not distinguish professional sources based on the knowledge of the authorities, from sources written in easy form but created by laymen. A modern reader, easily identified with the opinions of others, has not developed critical thinking skills in the process of acquaintance with long texts created by competent and valuable authors. He does not read in a deep and reliable way, so he can't create a reliable argument and use the correct Polish language. It also has a problem in maintaining a culture of discussion, involving respect for the opinions of others and the ability to conduct discussions. Hence the popularity of the haters, i.e. people whose way of life is to offend other internet users.

Another skill acquired in the reading process is the ability to interpret the reality which surrounding us. Traditional reading makes it easy to make sense of our existence. Thanks to it we broaden our horizons, not only through the development of knowledge, but also through acquaintance with other than our preferred reception and understanding of the world in which we function. Thanks to the traditional reading style, our reality is no longer limited to today, here and now, which is forced by a new reading style. Due to the amount of provided information, the reader is limited to new sources. The relevance and validity of such information is short-lived. Traditional readers force the interpretation of the present in a broader context, such as historical or from the perspective of different fields of knowledge. The new style of reading is embedded in our contemporary postmodern existence, which seems to be a collection of one-day episodes and unrealized plans. On the other hand, traditional reading makes human existence more meaningful, and it creates a coherent history

from episodes. The specified text is understood in the context of the personal experience of the individual. As Bogdan Zeler writes:

The great importance attaches to the 'own experience' of the interpreter. The interpreter gives new meaning to the text by recalling the proper structures of being. Interpretation seems to be in this sense to be determined by a certain attitude of the interpreter, its competence, worldview preferences, etc. (Zeler, 1998, p. 176)

This feature of traditional reading is not able to replace the content drawn from the internet, in which the author is focused solely on himself and his experiences. Thus, the reader becomes secondary – the author is interested only in his own interpretation, not the opinion of others about his text.

Another feature that develops the traditional style of reading is the understanding of abstract concepts. The world of the internet and multimedia is literal world – film, computer game or virtual simulation. Hence, the modern reader, if he does not use traditional printed books, is beginning to have problems with understanding and defining abstract concepts which are not translated into a particular image. The lack of understanding of abstract concepts, which must follow the lack of development of abstract thinking, results in a lack of openness to the issues that humanity has fascinated since the dawn of history and it has been the basis of the cultural development of our civilization. For modern readers, classical problems, such as those associated with the classical triad of concepts: truth – goodness – beauty, become incomprehensible and unnecessary. The same applies to concepts of political philosophy such as justice, ideal state, etc., which result in the crisis of civil society development, because citizens, who are focused on their own existence, do not understand what the common good is.

The last feature that connects two ways of reading with the development of human thinking is the development of his cognitive needs. Traditionally, reading (books, then newspapers) has enabled people to broaden their existing knowledge. Today this role is taking over by the internet. Effective and purposeful use of its resources makes possible to reach within seconds practically any topic which interested to us. Hence, in recent times it has become dominant to define Western civilization as an information society or knowledge one. Information – a rare commodity, difficult to achieve in the past, today is democratic, i.e. regardless of the degree of education, place of residence or property status everyone can use it. However, cognitive development is not only about access to information, but also about the need to search for and use resources. Traditional readership automatically developed the cognitive needs of their readers. In the case of a new reading style, it seems that cognitive curiosity, i.e. broadening of knowledge or interests, is not too big. According to Łukasz Gołębiowski, the modern man "listens only to his own voice, he seeks the web to establish his own views, but not to alternative opinions" (2012, p. 73). This view is confirmed by the authors of report titled *Google Generation* (Nicholas and Rowlands, 2008; Rowlands et al., 2008). They combine the increased need to browse the web

with cognitive restrictions. According to the authors, the contemporary reader is devoting time to re-searching and to re-browse the web. Therefore, it is not enough time to discover new, unknown things whose cognition requires increased intellectual effort.

READING AND SCHOOL EDUCATION

The reading style is also influenced to the skills learned in school education, i.e. reading involves with the language of culture, with the ability to write and the aforementioned ability to discussions.

In terms of reading relationships with the development of language culture, the difference between the traditional and the new reading style is appropriately attributed to Lukasz Gołębiewski. He claims that:

Life online does not leave space for focus, loneliness, reflection, true enjoyment, taste for poetics, to appreciate the syntax of the art, to enjoy the story, to decipher the complexity of intrigue. In the online world, there is no time for it. (Gołębiewski, 2012, p. 10)

According the cited author, this what isn't possible to achieve with a new reading style, the traditional one is develops. We inadvertently expand the vocabulary of both passive and active vocabulary by reading in a traditional way. By the immerse of reading also allows for the development of a linguistic unit in the use of correct spelling, proper sentence structure, or improvement of style in both written and oral statements. The use of electronic sources preclude education in this regard, not by a lack of reading skills, but due to the fact that such sources do not pay attention to the correct use of language. For people using Internet sources correct language is not a value. The people who repeatedly break the grammatical rules are not criticized there. This attitude is forced by the condensation of message and dominantly use of abbreviations. In addition, the scope of the vocabulary is limited, which instead of developing, is limited to colloquial expressions, easy to comprehend. With such wording, reliable sources, based on professional terminology, are lost.

Thus, we have smoothly shifted from the topic of linguistic correctness to the ability to write. As i claim above, the ability to correctly write is also closely linked to what and how we read. It also connects with the position and meaning of the reader to the writer. In the world of traditional books for the author, the reader as the commentator of his text was most important person. Due to this function, he had to be respected. Today this model has changed. On the one hand the universality of writing is increased. In the past, it was once an activity reserved for intellectual elites, people with unmatched mental horizons who shared with readers their opinions. Today writing becomes common, i.e. for many people it is a way of life. The internet is the platform of writing. At the same time, the approach to the

reader has changed. It is no longer important for an author who focuses solely on his own personal opinions. He considers that his opinions are the most important. Hence, it has become common practice that online writers are only interested in themselves. In his opinion, what he writes is interesting not only for him but also for his readers. Due to the change in style, the form of writing has changed, which is adapted to the needs of the author and his readers. Hence, he writes short texts that deal with everyday trivia.

The author's readers are interested in the issue that he is making. They do not expect intellectual reflection. Texts are written quickly, cursively, without deepening their theses (most authors are not aware that their theses require thorough arguments). They do not pay attention to their linguistic form, so they are written carelessly, without attaching importance to linguistic correctness. This is due to the dominance of short forms of communication such as text messages or tweets. Hence, there is widespread tolerance for ambiguity, inconsistency and short acronyms. Authors are not aware that their short and cursory opinions lead to misunderstandings and erroneous conclusions. Short form requires a brief presentation, so the contemporary reader expects for such form. This phenomenon is also related to the copyright issue. Authors, writing their own in a quick, careless and effortless way, do not know how much time and commitment they need to write and publish a good, worthy book. Hence, they do not respect the work of the creators. They believe that they are free to dispose of the intellectual property belonging to others. Hence, the belief that people reading traditionally and in a modern way increasingly divide. We may say, that: people brought up in the culture of the written word (especially in print culture) speak differently, think otherwise and otherwise perceive the world (Dukaj, 2010). People who read briefly and primarily digital forms become new illiterate. They do not understand the longer written text, they can't remember or recreate from memory its main assumptions. This practice is associated with impoverishment of the vocabulary, so they have trouble with creating independent, elaborate statements – both verbal and written.

The final point in this text, and at the same time related to the skills in school education that is linked to reading skills, is the culture of discussion. As i have illustrated in this text, traditional reading allows you to broaden your vocabulary, get acquainted with arguments that we would not have come up with, so look at the world far from the one presented by us. Well-argued author's reflections stimulate us to discuss with his views. If we want to argue our own, different standpoint, we must make an intellectual effort to strengthen our position. It encourages us to think further, to seek points of nonconformity with the author and/or weak points in his arguments. We also want to look for positions, opinions and information that would strengthen our opinion. This is the paradox, that this skill disappears in the internet. The multitude of opinions presented on the Internet should stimulate discussion. Instead, the so-called *I like it culture*, where the arguments of supporters and opponents of a given position are limited to raising the thumb up or down. Thus, the argumentation is

completely ignored. Hence, modern man, reading modern, adapted to modern, fast times way, simply loses his skills of argumentation.

CONCLUSION

It seems that the new way of reading is the very attractive to modern man, but we should not focus on it at the expense of traditional reading. The article shows that traditional reading, although less attractive, offers many skills that are also essential to the modern educated man. Without them, he will not be able to make full use of his potential, despite the resources and opportunities available to him (access to any information). Hence, without the development of traditional reading skills (and at a high level) it is not possible to fully exploit the potential that digital reality and information society are provided. Thus, it will not be possible to transform the present (information) society into a knowledge society whose idea is to fully develop the capabilities of the human individual.

REFERENCES

- Bayard, P. (2008). *Jak rozmawiać o książkach, których się nie czytało*. Warsaw. Biblioteka Narodowa. (2011). *Z czytelnictwem nadal źle – raport Biblioteki Narodowej*. Access: <http://www.bn.org.pl/aktualnosci/230-z-czytelnictwem-nadal-ze---raport-z-badan-biblioteki-narodowej.html>
- Carr, N. (2008). *Is Google making us stupid? What the Internet is doing to our brains*. Access: <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868>
- Chymkowski, R. Koryś, I. and Dawidowicz-Chymkowska, O. (2013). *Spółeczny zasięg książki w Polsce w 2012 r.* Access: <http://www.bn.org.pl/download/document/1362741578.pdf>
- Chymkowski, R. (2011). *Wylączeni z kultury pisma. Komentarz do badań społecznego zasięgu książki*. Pobrano z lokalizacji: <http://www.bn.org.pl/download/document/1297852774.pdf>
- Dukaj, J. (2010). Za długie, nie przeczytam. *Tygodnik Powszechny*, 34 (3189). Access: <http://tygodnik.onet.pl/kultura/za-dlugie-nie-przeczytam/t2rtr>
- Gołębiewski, Ł. (2012). *Gdzie jest czytelnik?*. Warsaw.
- Łuszek, A. (2012). O istocie książki słów kilka. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia*, 10/125.
- Miczka-Pajestka, M. (2012). Alfabetizm medialny w kulturze konwergencji. Dzieci

i ich kompetencje odbiorcze. *Media i Społeczeństwo*, 2.

Nicholas, D. and Rowlands, I. (eds.) (2008). *Digital consumers*. London.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5).
Access: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20 Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf)

Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives. Partnering for real learning*. Thousand Oaks.

Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., Withey, R., Jamali, H.R., Dobrowolski, T. and Tenopir, C. (2008). The Google generation. The information behaviour of the researcher of the future. *Aslib Proceedings. New Information Perspectives*, 60/4.

Tapscott, D. (2009). *Grown up digital*. New York.

Zeler, B. (1998). Szkolna lektura arcydzieł literackich. In K. Heska-Kwaśniewicz and I. Socha (eds.), *Książka dla dziecka wczoraj, dziś i jutro*. Katowice.

TWO TYPES OF CONTEMPORARY READING STYLE AND ITS CONSEQUENCES FOR PROCESS OF THINKING AND SCHOOL EDUCATION

Keywords: traditional way of reading, digital way of reading, ways of thinking, skills shaping in the education process

Abstract: In this article, the issues of coexistence of two reading styles were described. The first way of reading is the analogue (traditional, classical) reading. This type of reading is related to immerse reading. Simultaneously the new type of reading (digital reading) coexists. It is associated with the development of reading of the web content. Traditional style is disappearing, while digital style is growing. With the coexistence of the two reading styles, the functions associated with this process are evolving or disappearing. The article focuses on changes related to the process of thinking (creativity and critical thinking, the style and ability to interpret the surrounding reality, the ability to perceive and understand abstract concepts, and the development of cognitive needs) and skills developed in the process of education (language culture, writing skills, and discussion skills).

DWA WSPÓŁCZESNE STYLE CZYTANIA ORAZ ICH WPŁYW NA MYŚLENIE I ZMIANY W EDUKACJI SZKOLNEJ

Słowa kluczowe: czytanie tradycyjne, czytanie cyfrowe, sposoby myślenia, umiejętności kształtowane w procesie edukacji

Streszczenie: Artykuł podejmuje kwestie dotyczące współistnienia dwóch stylów czytania. Pierwszym z nich jest znane od zawsze tzw. czytanie analogowe (tradycyjne, klasyczne), związane z dogłębnym zapoznaniem się z lekturą. Wraz z nim współistnieje nowy (cyfrowy) styl czytania związany z rozwojem czytania treści internetowej. Styl tradycyjny ma charakter zanikający, podczas gdy styl cyfrowy coraz bardziej się rozwija. Wraz ze współistnieniem dwóch stylów czytania rozwijają się bądź zanikają funkcje związane z tym procesem. W artykule skupiono się na zmianach związanych z procesem myślenia (kreatywność i myślenie krytyczne, styl i umiejętność interpretacji otaczającej rzeczywistości, umiejętność percepcji i rozumienia pojęć abstrakcyjnych oraz rozwój potrzeb poznawczych człowieka) oraz umiejętnościami kształconymi w procesie edukacji (kultura języka, umiejętność pisania oraz umiejętność prowadzenia dyskusji).

Izabela Plieth-Kalinowska*

OPINIONS OF PARENTS AND CHILDREN ON CAUSES OF PEER REJECTION OF YOUNG PRIMARY SCHOOL STUDENTS

A child during his or her school years is a main initiator of social interactions with their peers. Affiliation, appreciation and friendship determine high level of one's sense of security. Fulfilment of these needs facilitates gaining experience, increases social and cognitive activity and empowers one's creativity. Being rejected or laughed at by peers that one meets five days a week dramatically lowers self-esteem and leads to improper emotional, intellectual and social development (Chodkowska, 2004; Deptuła, 2007, 2013; Musialska, 2011).

Escaping the label of rejected child is very hard, especially when this situation goes on for a long time. It requires exceptional effort and particularly favourable changes in the group and is possible only through special pedagogical interventions (Urban, 2012). When trying to help the child being rejected by their peers, we should focus mainly on factors that cause their situation.

STUDENT FACING PEER REJECTION

School is the primary place where a child meets their peers. During first years of education children learn about interests, needs, values, skills and behaviours of their peers in various situations, which helps them build their own social identity (Polak, 2010). They tend to provoke friendly or hostile situations partly to experience affiliation and fellowship, but also competition and rejection. That is why they create groups that often see one another as rivals and make up enemies, just to have someone to oppose to (Enderlein, 2001). They try to measure their own value through relations with their colleagues. It may induce the sense of social privilege and high sense of one's value or sense of deprivation and low self-esteem (Turowski, 2001).

A class consisting of peers also serves as a reference group. Despite being organized for didactic purposes and functioning in specific school and environment, it is often further divided into non-formal fellowships which serve important developmental

* Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz.

roles. Students of the same class are also members of groups outside of school. This groups are characterized by spontaneous creation and voluntary participation. Their integrity is based on mutual values, needs and interests or respect for the same set of rules (Winiarski, 2010).

Typically, at creation, a class is a group of strangers. Social bonds, friendships and likings develop over time. Nonetheless, it is understandable that conflicts and intrigues might appear as well. Aside from formally assigned roles and norms, there are also uncontrolled, spontaneous stimuli (Łobocki, 1985). The standards indicating one's position in a class structure are defined by physical properties or character traits.

From developmental needs perspective, children upon creating groups, pairs and friendships have to reject someone to strengthen their bonds. When seeking friends, they look for people that feel close, similar. Therefore, those who are not similar are rejected and become background for group bonding traits (Enderlein, 2001).

If a child is not meeting the requirements or does not have the sense of behavioural rules, they become labelled as different and not fitting the group. Even though a child physically and formally stays within a group, they do not experience positive bond with their classmates anymore. They keep the lowest position in the group. They are not allowed to interact with others and not given a chance to change their situation. In consequence, they are forced to constantly experience negative reactions from group members. The lack of acceptance, being rejected to play with others or sit with them the same school desk induces the feelings of failure and humiliation. Similar emotions accompany them when a teacher tries to assign them to a team and its members loudly oppose or use mimicry to show how unwanted he or she is. What is more, rejected children are unable to escape the rejection, as the place where they are being rejected is also a place where they receive education.

When a group of colleagues perceives a child as unworthy of acceptance, he or she starts to perceive themselves as such as well. This negative approach towards them influences their further development and can be defined as peer rejection (Ladd and Troop-Gordon, 2003, after: Ambroziak and Kieszkowska, 2012).

Peer rejection manifests itself as multiple attempts to control and subject, exaggerated defiance, overall harassment and violence, where harassment is defined as repeatedly exposing someone to negative treatment by a child or a group of children (Deptuła, 2013). Peer rejection represents the negative opinions about someone from all or some of their peers. It can also serve as an indicator of social incompetence. At the same time, peer acceptance and sociometrical popularity indicate social competence (Musialska, 2011).

It should be noted that rejected children and ignored children are the two categories of students being unpopular in a peer group. The difference between them is that rejected children are actively pushed away, while ignored ones are sociometrically inert. They are disliked and stay on social margin of the group, but they are not harassed (Kulawska, 2013). Rejected children are often judged negatively and rarely

positively, which makes them disliked in a class. They are unable to interact with their peers, as many of them manifest improper, destructive behaviour. They tend to be antisocial and aggressive towards other children. Meanwhile, isolated children are being ignored, avoid interactions and rarely point out their rights (Schaffer, 2006).

FACTORS DETERMINING REJECTION AND ITS CONSEQUENCES

It is commonly believed that rejection is caused by socially unacceptable attitudes and behaviours, as well as pejorative interpersonal relations in a peer group (Bierman, 2004). This process starts with particular behaviour or characteristic of a child that does not fit what is represented by other group members (Kita, 2015). This is associated with four types of behavioural problems (Urban, 2009, p. 98-99):

- narrow scope of prosocial behaviours;
- significant level of aggression;
- increased inadvertence and immaturity;
- high level of anxiety – avoidance.

According to Thomas M. Achenbach's theory – children that initially manifest aggression, are more likely to develop externalizing behavioural disorders (poor control of one's behaviours), whereas initial signs of withdrawal and anxiety may lead to internalizing disorders (over-controlled behaviours) (Ambroziak and Kieszonkowska 2012; Urban, 2000; Kita, 2015).

All types of behavioural disorders lead to social maladjustment and manifest in eight symptoms:

1. withdrawal – obsessive avoidance of social interactions during childhood and puberty,
2. somatic symptoms such as headaches and abdominal pain,
3. anxiety, depression, suicidal thoughts and attempts,
4. social problems caused by breaking group norms and the lack of predispositions for peaceful way of resolving problems,
5. thinking disorders,
6. attention deficit,
7. aggression,
8. criminal behaviour.

Coie and others (1990, after: Kulawska, 2013) distinguished four indicators of *vicious circle of rejection* one falls into at its initial stage and stays in for a long time. Consequences of the lack of acceptance are noticeable even in their adult life. First of them are social behaviours of children that become unpopular. Community

assigns them low value which leads to rejection. A group reacts negatively to aggressive behaviours in particular. Acceptance in peer group is also determined by physical appearance, learning achievements and age of the child (Świdarska, 2010; Kosiorek, 2010).

Another factor that regulates one's relations with their peers is his or her perception of their social status. If a rejected child is aware of their position in a class, he or she may attempt to modify it and develop the sense of autonomy. In contrast, when aware of being rejected, but at the same time feeling powerless, a child abstains from taking any action, which solidifies their disadvantageous position. Rejected children show the lack of awareness of social relations in their peer group. Yet another cause of rejection is puerile conviction of social success or failure associated with locus of control. The initial rejection makes the child feel aversion for their peers (child knows that their being rejected) or makes them associate low social status with being completely controlled by external factors.

Rejection might also be caused by group norms and stereotyping mechanism. A group needs a target of rejection to set limits of acceptance and to get the sense of unity. For the sake of group cohesion, the rejected child plays the role of a scapegoat (Musialka, 2011). The rejected one is deprived of a chance to learn social skills and competences. At the same time, he or she might be pushed away into the zone of influence of deviant, subcultural groups and ones not complying with social rules. Chances for changing this situation are determined by child's ability to learn social skills by interacting with other groups. The one that might compensate for effects of earlier rejection and enable improvement of their social status.

Peer rejection might also be caused by the difference in interpersonal awareness of a child and its peer group. Being able to understand others helps to identify their social situation. In case of delayed decentration, the child does not acquire this ability and cannot establish and maintain interpersonal relations (Deptuła, 2013).

Very important factor that regulates one's peer relations is emotional contact with their parents. It is their responsibility to shape the attitude of trust by allowing externalization of emotions without the fear of humiliation, in atmosphere of acceptance and recognition. Deficit of support and sympathy by parents makes child suspicious, distrustful, hostile to others and introverted, which often results in social maladjustment (Niebrzydowski, 1979).

Summing up, we are able to distinguish following factors of peer rejection:

- social behaviours manifested by a child upon losing popularity;
- child perception of their own social status;
- puerile conviction of success or failure (locus of control);
- group norms and stereotyping mechanisms;
- difference in interpersonal awareness between a child and their peer group;
- emotional contact between a child and their parents.

Knowledge of group mechanisms and behaviours determining peer rejection might help recognize early symptoms of this phenomenon by teachers and educators and increase the chances for successful interventions and facilitate support for children experiencing isolation.

RESEARCH FRAMEWORK

In order to collect information about causes of peer rejection in early education classes and to direct their social support, the survey has been conducted in school year 2014/2015 in school complexes no. 19 and 21 in Bydgoszcz. The survey was aimed at students of second and third grade of primary school and their parents. Sample consisted of 130 respondents. Among parents it took a form of a questionnaire, while among children a form of an imagebased test (Wilczyńska, 2015).

Specific research tasks were put into questions about:

- interpersonal awareness (emotional competence – adaptive coping with unpleasant emotions and acceptance of experienced emotional states, ability to identify emotions of others and naming them; social competence – ability to establish and maintain contact, to negotiate and solve conflicts, to cooperate, accurate perception and understanding of social situations),
- family conditions of child development – upsetting, explosive discipline, poor control and engagement, inconsistent discipline, stiff and crude discipline, child-parent bond without proper care, need recognition, parental conflicts,
- school environment – a class, teacher's attitude, educational process organization,
- child characteristics (physical, behavioural differences, learning problems, character traits, participation in informal groups),
- group mentality – identification or denial of Beane's statement (2009, after: Musialska, 2011): 'a group needs a target of rejection to set limits of acceptance and to get the sense of unity'.

Considering specifics of conducted research and child's perceptual and interpreting abilities, the students provided information regarding only the first research problem.

RESULTS ANALYSIS

Gathered data shows that 85% of students would not invite an aggressive child to play with them. Other neglected groups include children dealing with ADHD (43% of answers), as well as the ones being timid or distrustful (38% of answers). Ethnic minority was not a cause for reluctance of making contact or maintaining it.

Likewise, parents of the children pointed out aggression as the main cause of peer rejection (62%), timidity and distrustfulness (38%), as well as appearance and clothing (29%). In their opinion being a part of ethnic or religious minority is the smallest problem for creating interpersonal relations (respectively 2% and 3% of answers).

Among emotional competence, as much as 63% of parents pointed out inability to cope with unpleasant emotions as the main cause of peer rejection. Among social competence – 62% chose inability to solve conflicts as the most common reason of rejection. Second most chosen answer was inability to negotiate, make and maintain contact (54%). Among family conditions, most of respondents (75%) chose inadequate educational practices. 42% of them point out upsetting, explosive discipline which manifests itself in using orders, hits, shouts, threats and expressing negative, humiliating opinions about the child.

According to 54% of parents, classmates have the strongest influence on interpersonal relations of a child in school. Among them, they see the main source of rejection empowering. Many of parents (40%) underline the role of the teacher in strengthening or limiting the above situations.

Those who identified themselves with the statement: *a group needs a target of rejection to set limits of acceptance and to get the sense of unity* (31%), justified their choice using phrases such as *common goal unites people, integrates a group, empowers them, gives them a sense of being better than the rejected child, weak personalities are scared of breaking from common mindset, as it might put them in the rejected position, often the sense of unity comes from a person that has the strongest position in a group and this person directs the rejection*. Justification of this attitude included also the fear of being different. A group rejecting what is unknown will unite and keep the sense of security. Some of the opinions pointed out that these justifications are also used to isolate a group from a sense of guilt caused by rejecting someone.

23% of respondents disagreed with the statement. Those who included explanation on their choice pointed out that *it might set the limits of acceptance, but certainly won't unite the group*. I suppose they thought about the whole class, which consists of all students, no matter if they get the sympathy of other members or not. Other respondents noticed that *rejection depends on character traits of the group's leader*. If the leader does not have a tendency for rejection, other group members will not find the reason by themselves. Yet another opinion stated that *intimidators cannot empathise with the one being rejected, therefore they do not know how this person might feel*. They do it to *build a group hierarchy*.

Many of the parents mentioned that the group shouldn't keep together by negative factors. They wrote about tolerance and setting those positive goals that could strengthen the group's unity. In their opinion it is their role, as well as the role of teachers and educators, to promote this way of thinking. They believe *a group is able to develop without rejection if emphasis is put on seeking of what members have in common*.

It is worrying that as much as 46% of adults taking part in this research did not engage in discussion on this topic at all. It is coming to light how low is their level of interest in organizational process of creating conditions for proper development of their children.

CONCLUSIONS

Social rejection might serve as an indicator of disorders in one's development. Early recognition enables quick intervention and organization of effective support programs for children that have not been accepted by their peers. Most of all we should observe children that manifest aggressive tendencies as, according to students' answers, they are the most likely to be rejected. Subsequently our focus should move to children with ADHD. The risk of their rejection was also mentioned by Musialska (2011).

Surveyed students have also pointed out that they would not invite to play the children that are distrustful or timid. This problem is associated with child's social and emotional competence (cf. Deptuła, 2013). In this area, we should focus mainly on child's ability to cope with unpleasant emotions and to solve conflicts, as well as to cooperate by inviting them to participate in workshops or trainings that would enable them to build satisfactory relations with their peers in school environment.

In order to prevent peer rejection and to support the ones being rejected we should also inform parents about good educational practices. According to respondents' opinion, upsetting and explosive discipline might significantly increase the chance of peer rejection occurring in the school environment.

The research has also shown that it is necessary to examine teacher's attitude and interpersonal relations between classmates, as they might strengthen or prolong peer rejection. Although rejecting one or few children might bring unity to a group and help them set limits of acceptance, it is teacher's duty to cooperate with parents and find a different goal for achieving unity; the one based on seeking what group members have in common; the one that gives every child in a class the sense of security and fulfilment.

Among so young children it is possible for parents to organize small groups of several children, which could meet under parental control (e.g. small club of interests or birthday parties). There is a need for coordination of children's behaviour by focusing on strengths of their colleagues, so they could perceive them as added value for a group. If adults could help them recognize those characteristics and benefits, children might gain from interaction with one another and increase the limits of peer acceptance. Goodwill, mutual trust and engagement of parents and educators is crucial for achieving this goal.

REFERENCES

- Ambroziak, W. and Kieszkowska, A. (2012). *Tożsamość grupowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Cracow.
- Beane, A.L. (2009). *Bullying Prevention for Schools*. New Jersey.
- Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York.
- Bierman, K.L., Smoot, D.L. and Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64.
- Chodkowska, M. (2004). *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*. Warsaw.
- Coie, J.D. Dodge, K.A. and Kupersmidt, J.B. (1990). Peer group behaviour and social status. In Asher S.R. and Coie J.D. (ed.), *Peer rejection in childhood*, Cambridge.
- Deptuła, M. (2007). Dzieci odrzucane przez rówieśników. *Remedium*, 6.
- Deptuła, M. (2013). *Odrzucenie rówieśnicze: profilaktyka i terapia*. Warsaw.
- Enderlein, O. (2001). *Duże dzieci*. Kielce.
- Kita, S. (2015). Nauczyciel w obliczu odrzucenia rówieśniczego w klasie. Szkolne działania interwencyjne. *Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, 24.
- Kosiorek, M. (2010). Defaworyzacja społeczna osób z niepełnosprawnością. W. Hirszel K., Szczepanik, R., Zbonikowski, A. and Modrzejewska, D. (ed.), *Psychosocjalne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*. Warsaw.
- Kulawska, E. (2013). Uwarunkowania i konsekwencje odrzucenia dziecka w wieku szkolnym przez grupę rówieśniczą. *Seminare*, 33.
- Ladd, G. W. and Troop-Gordon, W. (2003). The Role of Chronic Peer Difficulties in the Development of Children's Psychological Adjustment Problems. *Child Development*, 24.
- Łobocki, M. (1985). *Wychowanie w klasie szkolnej*. Warsaw.
- Musialska, K. (2011). *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*. Cracow.
- Niebrzydowski, L. (1979). O potrzebie kontaktu emocjonalnego dziecka. *Wychowanie Przedszkolne*, 11.
- Polak, K. (2010). Uczeń w sytuacji konfliktów szkolnych. In Borecka-Biernat, D. (ed.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?*. Warsaw.
- Schaffer, H. R. (2006). *Rozwój społeczny, dzieciństwo i młodość*. Cracow.
- Świdarska, M. (2010). Społeczna defaworyzacja otyłości. In Hirszel K., Szczepanik,

R., Zbonikowski, A. and Modrzejewska, D. (eds.), *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*. Warsaw.

Turowski, J. (2001). *Socjologia. Małe struktury społeczne*. Lublin.

Urban, B. (2009). Wiedza o agresji jako podstawa skutecznej profilaktyki przestępczości gwałtownej. *Probacja*, 1.

Urban, B. (2012). Zachowania dewiacyjne młodzieży. In Ambroziak, A. i Kieszkowska, A. (eds.), *Tożsamość grupowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Cracow.

Winiarski, M. (2010). Grupa rówieśnicza. W Pilch, T. (ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warsaw.

Wilczyńska, S. (2015). *Przyczyny odrzucenia dziecka przez grupę w edukacji wczesnoszkolnej* (Bachelor Thesis). Bydgoszcz: Instytut Pedagogiki UKW.

OPINIONS OF PARENTS AND CHILDREN ON CAUSES OF PEER REJECTION OF YOUNG PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Keywords: peer rejection, child's social position, peer group

Abstract: The goal of the research conducted in school year 2014/2015 among young primary school children and their parents was to collect information about reasons of peer rejection and to learn how to support the ones being rejected. Escaping being labelled as a rejected child is very hard, especially if this situation goes on for a long time. It requires exceptional effort and particularly favourable changes in a group. It is possible only through *special educational interventions* (Urban, 2012) and high engagement of parents.

PRZYCZYNY ODRZUCENIA RÓWIEŚNICZEGO DZIECKA W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM W OPINII RODZICÓW I UCZNIÓW

Słowa kluczowe: odrzucenie, pozycja społeczna dziecka, grupa rówieśnicza

Streszczenie: Celem badań sondażowych w roku szkolnym 2014/2015, przeprowadzonych wśród rodziców i uczniów klas początkowych, było uzyskanie informacji dotyczących przyczyn odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą oraz wyznaczenie kierunków jego wsparcia społecznego. Pozbycie się etykiety dziecka odrzuconego jest bardzo trudne, zwłaszcza jeśli taka sytuacja utrzymuje się długo. Wymaga to z jego strony nadzwyczajnych wysiłków oraz wyjątkowo korzystnych zmian w obrębie całej grupy. Jest to możliwe jedynie dzięki *specjalnym interwencjom wychowawczym* (Urban, 2012) i zaangażowanej postawie rodziców.



Danuta Szeligiewicz-Urban*

THE IMPACT OF LOWERING AND RAISING THE SCHOOL AGE AND ITS IMPACT ON HEALTHY CHILDREN, AS WELL AS CHILDREN WITH DISABILITIES AND SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

A FEW WORDS OF INTRODUCTION

Adoption of a chosen topic stems both from a professional interest in the situation that is faced by the teachers of younger grades to legislative changes, as well as a personal concern for the fate of children affected by changes made in the system of schooling for both the six-year and seven-year-olds.

The talk about the presence of a six/seven-year-old child in school covers broad social circles, meanwhile, people involved in it, unfortunately, do not always understand the needs of the child. These needs are pushed into the background, and the widespread protests of parents, supported by the teachers, are not taken into account by the education authorities in introducing changes retaining the school readiness of children.

Changes and regulations for educational reforms should be widely consulted, not only at the human resources level but also on the social one, as they are concerning our intellectual pillar, our children, who will most severely receive the effects of all changes in educational reforms. In my opinion, the fact that the teaching staff of Polish schools have higher education and is generally prepared and aware of the changes, means very little. Constant consecutive systemic changes in education lead to instability and lack of feeling safe and of constructive work for the children starting school.

One should not forget also about the preparation of educational institutions for enrolling – in one year – of the six-year-olds; and in the second year – of a seven-year-olds in the first grade. This problem considers both, school organization, as well as substantive issues, the scope of the program content, pedagogical-psychological knowledge about child's development and how to group children according to various criteria, as well as combining younger and older groups. Social awareness of these issues is vague because the supply of information to a wider audience is blocked, and

* Humanitas University in Sosnowiec.

the education authorities do not listen to the voice of society, and above all, the voice of teachers and parents.

Therefore, one should, for example, take into account the results of reports from 2006, *Six-year-olds in Poland*, drawn up before the previous educational reform (by the previous government), because its results remain valid even today, and can help draw important conclusions from the study of changes in school readiness.

THE ISSUE OF SCHOOL READINESS AND NEEDS OF THE CHILD

The socialization of the child takes place mainly in the family environment and is associated with the child's psychophysical development. The literature defines the concept of development as "the process of occurring in a given subject of specific quantitative and qualitative changes" (Okoń, 2004, p. 68). In psychological terms, development is understood as a long-term process of formation of internal structures that reflect reality, as the process allowing to make changes leading from the lower forms – simpler, to the higher and more complex ones (Brzezińska and Trepka, 2000). Przetacznik-Gierowska and Makiello-Jarza write that "human development is characterized by changes with a definite direction, that is, they lead to giving the individual more and better balance with the environment, to improve the forms of regulation of their relationship with the environment" (2003, p. 23) and so, therefore, they have the character of progressive changes.

In addition, Bogdanowicz says that higher mental activities of man, their behaviour and actions are implemented with participation of complex assemblies of the interacting brain structures at different levels of the brain, that is, with the participation of all three functional blocks. Each of them contributes to the implementation of the entire functional system, which is the act of writing and reading (2000, p. 31). Kilm-Klimaszewska raises this issue in her book, writing: "during mental development improvement of the ways of reflecting reality, reacting and influencing the events surrounding the child, by functional structures becoming highly organized" (2011, p. 41).

The entire development process is affected by genetic factors and environmental ones, as well as inherited psychological predisposition. Psychological science distinguishes several trends in human development. Erikson is the author of crucial research, as he states that there is the interdependence between internal instincts and social influences (2000). In his extensive elaboration, he singles out eight stages (from the one- to the sixty-year old man), under which the solution of eight crises takes place, when a variety of contradictions accumulates. In relation to children aged 1-12 years, he recognizes the following stages (Erikson, 2000):

- the first year of life – *a crisis of confidence and mistrust*: shaping the attitude of the child to others and to the world; the task is to develop an attitude of trust (or distrust);

- second and third year of life – *a crisis of autonomy or self-doubt*: education a sense of autonomy and independence in action; acquisition of skills of locomotion and manipulation, which allows for the discovery of the possibility of free choice;
- five years of age – *a crisis of initiative or guilt*, followed by the development of motor skills and ability to communicate with the environment, a positive solution to the crisis is to achieve one's own initiative;
- to the age of twelve – *the crisis of establishment or guilt*: in the case of a positive solution appears in the child characteristic of industriousness.

On the other hand, in his own theoretical framework, Piaget distinguished, two general stages in the development of the child between one and seven years (1966):

- the first two years of life – *sensory stage*: the child learns the world through perception and motor activity, over time, there is memory and language; the intelligence of the child at this time is a practical intelligence;
- from the second to the seventh year of age: *preoperative stage of thinking*, that is, the stage of specific and imaginative intelligence: there is the ability to think symbolically, develop mental images, images of objects and phenomena; between the sixth and seventh years of age, operational thinking appears, that is, the ability of the mind that enables the recognition of reality from two points of view.

This is the period of concrete operations, the child is able to apply the law of transitivity and organize specific objects of any relationship, because this is the time of development of the basic concepts that teach logical thinking. The child in this period, learns to understand and remember a lot of concepts of conservation of mass, weight, and also distinguishes parts from the whole and shapes the understanding of numbers, especially integers.

Mental development of a young child is associated with the development of cognitive processes and regulations, which is why psychology examines the development of the child in terms of its psychophysical development (Bogdanowicz, 2000), where the concept of psychomotor development is understood as a process of development (series of progressive changes), in which motility is closely linked with the psyche (the totality of cognitive and emotional-motivational aspects). Strelau and Doliński write that the concepts of *change* and *development* are often used as replacements and the concept of development is identified with the notion of progress (2016).

Bogdanowicz (1981) states that developmental psychology, as a result of many years of research, has developed the characteristics of psychomotor development of children in different periods of development. It provides the patterns of normal development, with which one can compare the child tested, to determine whether the present level of development typical of most children in this age is similar, so that it develops normally. According to Klim-Klimaszewska “changes in mental develop-

ment are revealed in the form of more efficient operation and better orientation in the surrounding world, as well as higher forms of adapting to different situations in which the child participates” (2011, p. 42-43).

Motor development, as well as other areas of human development, characterized by large individual variation, is conditioned by many causes and, therefore, caution should be exercised in the interpretation of such results of tests of physical fitness in children and adolescents on the basis of established norms for chronological age (Przetacznik-Gierowska and Makiełło-Jarża, 2003).

Of substantial impact on the overall development of the child are shaping roles in the family. A major impact on the form they relate to each other, ways of behaving of the family members, lies in family organization. The process of shaping the roles, also forms the adaptation attitudes of the individual family members in certain periods of life. The child identifies particularly strongly with parents in early childhood, in the schoolchildren this is still big and falls only between 11 and 12 years of age of the child (Sołowiej, 1980).

The child's relationship with the loved ones is so important that the family is most important in the socialization process by which a small child becomes an adult human being, a person prepared to participate in society. Socialization is subject to environment, both parents and educators' approaches, as well as unintended actions, interacting through the people with whom the child resides, situations in which it participates, or events that occur in its presence or that it hears.

The influence of the family environment is the most conscious educational work, but it can also have unintended impacts, some impacts less valuable or unfavourable to its development. The parental attitude influences the child as a result of the emotional side of parents towards the child and the one expressed in words and everyday activities. Kukołowicz emphasizes that today there is a new category of dysfunctional families, which is associated with unemployment, but also the temporary absence of one of the parents (trips for work, often abroad), sometimes trip of both parents and leaving even a small child in the care of grandparents or other members of the family (2001, p. 58).

The attitude of parents towards the child in the early school age, especially in the first year of school, is often due to the attitudes of mothers, for example. the severity of mother's emotions, anxiety and anger, the sound and quality of voice; lack of acceptance for types of child play, meddling in the play; while there exists no such relationship regarding the attitude of the father (Ziemska, 2009). Positive relationships between parents and children contribute to the development of the ability to focus attention on children and progress and better performance in school, and the prevailing pressuring attitudes of parents raise similar behaviour in children, and certainly causes their resistance.

The needs of children during their development are manifold, of course, tailored to the age and capabilities. At the age when a child enters a new environment, which is a school, the needs are more focused on specific psychological

and social skills development in the child. Socialization also takes place through the peer group.

SCHOOL READINESS AND SCHOOL MATURITY – DILEMMAS

School readiness is primarily related to the pedagogical sciences, although in recent decades the intense interest in this problem is also visible among psychologists and sociologists. Literature understands school readiness, primarily as the emotional, mental and social maturity, which allows the child to perform its duties at school. Needed are therefore: the appropriate degree of sensitivity of the child in relation to its interest in school and the ability to comply with the demands of a teacher, school regulations, and above all, the ability to live together with peers.

School readiness is understood also as an achievement of the child's level of development of mental, emotional and physical aspect, which allows them to participate in school life and master the curriculum content of the first grade (Okoń, 2004). It is, therefore, "the process and the effect of interaction of the child's activity and the activity of adults, creating the conditions for learning, as a result of interaction of properties and characteristics of the child's school" (Wilgocka-Okoń, 2003, p. 23). It is possible to present the determinants that child should reach to be able to meet the demands of the school. These concern the following areas of functioning:

- physical and motor development, an area of precise hand movements;
- general knowledge and orientation in the environment;
- communication skills to such an extent as to permit communication both with peers and with teachers;
- emotional maturity, or ability to rule over one's own emotions;
- the conflict-free operation in the group;
- ability to take actions that are aimed at achieving a particular goal.

School readiness is the result of biological development and learning and gaining experience in a variety of social, emotional and motor aspects. It is also a dynamic process of individual progress, in which equally important are the determinants of hereditary and environmental nature, as well as activity and psychophysical predispositions of the child. These views on school readiness show that it is dependent on several factors: emotional maturity, social competence, self-reliance and resourcefulness, ability to adapt to the new situation (Wilgocka-Okoń, 2003). These factors include not only the child's personality, but also adults who need to create the right conditions for learning for the child.

The concept of school maturity is related to the preparation of the child for school duties, which allows them to start learning and contribute to their success in school. Essential elements of school maturity are: physical, intellectual, social and emotional

maturity. Since the start of school is associated with important changes in life, school readiness should be defined as a state of mental development related to the development of intelligence. School readiness is thus formed essentially by two factors: the process of maturing and learning, so as to indicate the appropriate age of starting school, which led to the creation of the concept: social maturity.

HOW TO CREATE A PROTECTIVE SHIELD FOR CHILDREN

Diagnosis areas of child development in terms of school maturity require interdisciplinary research, as required is, among others, knowledge of medical, psychological, pedagogical and methodological area. The readiness of the child to go to school is subject to a variety of contemporary research. Thus exist, inter alia, the screening tests for children aged 4-7, and for children over the age of seven (Blythe, 2013).

Today, pedagogy, taking the problem of lowering the compulsory school age, may turn to the theory of multiple intelligences. Theory of Gardner (2002) on the subject, indicates the assumption that intelligence is the bio-psychological potential, which allows for the processing of specific forms of information in a certain way, the intelligence of every person is the sum of eight separate intelligences. They are not arranged in a relationship of superiority and inferiority, and develop depending on favourable conditions. These are:

- Linguistic intelligence – the ability to make effective use of language, both in the oral and written form;
- Logical-mathematical intelligence – the ability of logical reasoning and inference, also for the smooth execution of operations on numbers;
- Visual-spatial intelligence (spatial-visual) – the ability to orientate in the position and direction for imaging, sensitivity to colour, shape, size;
- Kinetic intelligence – the ability to experiment by movement, gesture, and the ability to respond quickly, coordinating movements;
- Musical intelligence – the ability to sense rhythm, the ability to respond quickly;
- Natural intelligence – the ability to recognize and classify plants, animals, minerals, to understand natural phenomena and experimentation;
- Intrapersonal intelligence – the ability to understand oneself, to monitor and evaluate one's own behaviour;
- Interpersonal intelligence – the ability to understand the intentions, motives, emotions of others.

The dominance of one or more of intelligences has no effect on the others. That is why in one child the advantages in e.g. spatial, linguistic and interpersonal intel-

ligence can be observed. Such advantage decides on better school performance in periodic range, e.g. faster learning, learning by doing. Despite some innate makings, each intelligence can develop in favourable conditions (Gardner, 2002). The theory of multiple intelligences emphasizes how important is the individual approach to the educational needs of each child.

As a response to the current changes taking place in the Polish education the concept of multi-intelligent education for children was proposed, including children in preschool and early age (Kopik and Zatorska, 2011). The assumptions of this concept include: exploring the potential of each child's learning needs and capabilities, capacity building, development of interests, triggering ingenuity, creativity and intrinsic motivation to knowledge. In order to implement the concept of multi-intelligent education, as well as recognition of multiple intelligences, it is necessary to carry out appropriate diagnosis, because it allows to determine the state of development of the child, their skills and basic characteristics of behaviour (Włoch and Włoch, 2009). Given the arguments for lowering and raising the school age, in my opinion, first of all the individual needs of the child must be considered. We cannot put all the children in one lump, as their development proceeds in quite different conditions and other factors affect the ability of the child towards education.

In a situation which is created by a new reform in education, the children are in a very uncomfortable environment overall. Until recently (2009-2013), there was discussion about the compulsory schooling of children of six-years-old, while research reports on a six-year-olds in school gave very different results. This is widely discussed on the website of the Institute for Educational Research (www.ibe.edu.pl) where published research reports may be found. In short, they discuss how the six- and seven-year-olds thrive in kindergarten and first grade. Reading the results of the reports, it can be said that the level of competence achieved by children is not dependent on the age at which they go to school (six or seven years), but on the form in which they learn. Therefore, one should think about what to do to protect children from the effects of the coming changes in education, to aid in the entry into the school environment, to answer social needs of both six- and seven-year-olds.

Looking at it from another perspective – a parent or guardian, after all, we see that the school does not give children assistance to help in difficult situations. Hardly anyone sees how different the teaching in kindergarten and the first grade of primary school is. It seems, therefore, that by taking another attempt to change the age of school readiness again, it is forgotten about the regularities of development of children at the age of six and seven. In effect, the proper readiness assessment, taking into account the issue of emotional and social sphere, was not created. Thus a *protective shield* should be given to this sphere: self-reliance, resourcefulness, willingness and ability to establish contacts with peers, easy orientation in a new environment, emotional stability and discipline and ability to live together in a team.

A major role in this task falls to the child's parents, because they do not always attach importance to these same abilities, skills, and messages as teachers. The de-

velopment of a child at this age is characterized by the desire for knowledge about the world and the need for new experiences, but keeping in mind that spontaneous desire to learn is not synonymous with a readiness to go to school.

These factors count more in ensuring the success of the child at school, than verbal ability to analyse, synthesize, and syllabise or skills of learning signs, symbols and characters. Considering the fact that between the sixth and seventh years of age operational thinking appears, that is, the ability of the mind that enables the recognition of reality from two points of view (Piaget, 1966), we need to protect children in this crucial period and provide good conditions for learning. Accordingly, how should a parent act? They should:

- strengthen themselves,
- not be affected by the wave of criticism against the changes,
- tame own fear of change,
- arrange a place to learn for the child,
- show interest in the work of the child,
- teach respect for the work,
- positively set themselves on every level of education,
- help by positive motivating of the child,
- assist in triggering the activity of the child.

In light of the foregoing it is necessary to raise the issue of adaptation to changing conditions of education of the children with disabilities and special educational needs. The needs of these children are, unfortunately, often on the margins of considerations concerning the educational changes. Meanwhile, such children are particularly vulnerable to the difficulties in adapting to the school environment. That is why it is particularly important to protect children with disabilities, and thus:

- create additional time to adapt to the new environment,
- organize workshops, open classes for children and parents,
- create new places available for children with disabilities in customized benches,
- set up tables to learn in a circle,
- ensure the availability of teachers for a disabled child at any time,
- require the employment of support teachers and assistants to help,
- prepare special areas of tranquillity available during the breaks,
- allow immediate consultation with a psychologist in difficult situations,
- remove architectural barriers from school.

In the school, unlike in kindergarten, the child confronts different requirements. They concern the basic duty – learning, attitudes towards peers, appropriate behav-

our in the classroom and at school, also towards various adults, observance of rules, more complex than those in kindergarten or in the family home.

When a child is ready to independently cope with everyday situations, when it has the support of their parents, all new school requirements do not constitute a threat to them, but they are a positive challenge that strengthens and promotes development. With the support of parents, but also a teacher in the first grade, the child can experience something exciting and overcoming the obstacles can become a way of building self-esteem and self-confidence.

It is therefore important that the key is in the positive attitude of parents and children starting school, regardless of whether they start it as a six- or seven-year-olds. Meanwhile, the ongoing reforms, changes and their withdrawal, interfere with the conviction of the parent (and by proxy of the child) about school readiness. and also about the legitimacy of starting school at a certain age. Already in May 2013, in the *Letter to the parents of six-year old children*, Brzezińska (2013) from the Institute of Psychology, University of Adam Mickiewicz University in Poznań and the Team for Early Education at IBE in Warsaw, gave tips to parents and wrote what every parent should do before their child went to school:

- visit the school to which the child would have to go;
- show the school to the child, not necessarily during the open doors event, make a tour of it, help them get used to the new place;
- if necessary, talk to the school counsellor or teacher about your concerns, get directions, remember that it is not the parents who goes to school, but their children;
- do not equip the child with fears and concerns, the child wants to know that they can rely on their parents, who believe in their abilities;
- intrigue the child with the school.

These advice remains relevant in the context of re-changes in the education system and can help build a protective shield for a child who enters a new school environment, regardless whether it is six- or a seven-year-old future pupil.

CONCLUSIONS

The article addresses school readiness in children, discussed in the context of current educational changes. Considered is the issue of the lack of consistent long-term countering of the effects of (re)conducted educational changes. The need to create protective measures for children in this difficult period of transition is articulated, so as to help children, teachers and parents in a difficult situation of school adaptation. The case is made for the creation of a special *protective shield* for the children, referring to the concept of development based on multiple intelligences, with particular

emphasis on social development and intro- and interpersonal intelligence, as theorised by Gardner.

REFERENCES

- Blythe, S.G. (2013). *Jak ocenić dojrzałość dziecka do nauki?*. Warsaw.
- Bogdanowicz, M. (2000). *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia, Wydanie trzecie*. Warsaw.
- Bogdanowicz, M. (1981). *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warsaw.
- Brzezińska, A. (2013). *List do rodziców dzieci sześcioletnich*. Retrieved from: <http://www.ibe.edu.pl/pl/strona-glowna-pl/36-wazne-tematy/217-list-do-rodzicow-szeszioletniego-dziecka>
- Brzezińska, A. and Trempała, J. (2000). Wprowadzenie do psychologii rozwojowej. In J. Strelau (ed.), *Psychologia. Tom II*. Gdańsk.
- Erikson, E.H. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Warsaw.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań.
- Klim-Klimaszewska, A. (2011). *Pedagogika przedszkolna*. Warsaw.
- Kopik, A. and Zatorska, M. (2011). Szansa na zmiany w edukacji. *Wychowanie w Przedszkolu*, 6.
- Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warsaw.
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warsaw.
- Przetacznik-Gierowska, M. i Makiełło-Jarża, G. (2003). *Psychologia rozwoju człowieka. Tom I: Zagadnienia ogólne*. Warsaw.
- Sołowiej, J. (1980). Identyfikacja dziecka z rodzicami. In M. Ziemska (ed.), *Rodzina i dziecko*. Warsaw.
- Strelau, J. and Doliński D. (2016). *Psychologia akademicka. Podręcznik. Tom I*. Gdańsk.
- Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*. Warsaw.
- Włoch, S. and Włoch A. (2009). *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Warsaw.
- Ziemska, M. (2009). *Postawy rodzicielskie, Wydanie III*. Warsaw.

THE IMPACT OF LOWERING AND RAISING THE SCHOOL AGE AND ITS IMPACT ON HEALTHY CHILDREN, AS WELL AS CHILDREN WITH DISABILITIES AND SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Keywords: educational system, adaptation, school readiness

Abstract: In the article the author discusses the aspect of school readiness of children in the context of changes in the educational system. The analysed problem consists in the lack of consistent long-term countering of the effects of conducted educational changes. Presented are the arguments for the creation of the *protective shield* discussed in the article for the children in these special conditions of education. She also points to an important issue of needs of the children with disabilities and special educational needs in the area of adaptation to changing conditions of education.

WPŁYW OBNIŻANIA I PODWYŻSZANIA WIEKU SZKOLNEGO W KONTEKŚCIE ODDZIAŁYWAŃ NA DZIECI ZDROWE, Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI I ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

Słowa kluczowe: system edukacji, adaptacja, gotowość szkolna

Streszczenie: W artykule autorka omawia aspekt gotowości szkolnej dzieci w kontekście zmian w systemie edukacyjnym. Analizowany jest problem braku konsekwentnego długoterminowego przeciwdziałania negatywnym skutkom przeprowadzonych zmian edukacyjnych. Przedstawione są argumenty przemawiające za utworzeniem omówionego w artykule specjalnego *parasola ochronnego* dla dzieci w tych szczególnych warunkach edukacyjnych. Wskazuje się też na istotny problem dzieci z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w obszarze adaptacji do zmieniających się warunków edukacyjnych.



Nataliia Savchyn*
Monika Tylka*

CREATIVITY AS A FACTOR OF STUDENTS' SOCIAL INTELLIGENCE. SUMMARY OF RESEARCH FINDINGS

INTRODUCTION

Since the ancient times scientists and philosophers have been asking the question what makes one person great and the other average or even unnoticeable. Scientists were trying to study the phenomenon of brilliance with the help of scientific methods. During that time, some psychologists thought that a person needs deep intellectual knowledge, others stood up for the necessity of creativity in the realisation of one's personality, yet pedagogues claimed that thorough all-round knowledge is necessary. However, it is stated nowadays that all these theories may be partially true due to the fact that each of the aforementioned trait is salient in achieving success. Psychological studies of the late XX century prove that these traits are not decisive, and show that there are particular personal traits that determine life's success. In the late 1990s psychologists began saying that the ability to cooperate effectively with others is the most important thing for successful activity (Савенков, 2009). This problem is very contemporary due to the fact that a young person in today's world has to have comprehensive knowledge as well as high level of creative thinking in order to react to the requirements of contemporary society.

The term social intelligence has been recently introduced in the scientific world. This phenomenon got popular thanks to its extremely important practical possibilities. New special features of social intelligence have been explored since the beginning of scientific studies. Giving the definition of social intelligence Edward Thorndike has determined it as wisdom in cooperation with people. The further studies on this topic not only proved this definition, but also enriched it.

By understanding the meaning of social intelligence and creativity it is possible to observe their influence on modern person due to the fact that a new society imposes a number of requirements, adaptation to which anticipates the success in particular field or growth in general terms. Special features of creativity are the following: irresponsibility, spontaneity, inability to control by will and mind (Березина, 2008, p. 92-101).

* The John Paul II Catholic University of Lublin.

The subject of the study is theoretical and empirical analysis of phenomena of social intelligence and creativity mentioned in the article. Moreover, the detailed analysis of the results of the research conducted among young people at the Ukrainian Catholic University in 2009 in Ukraine is presented. The interdependence between social intelligence and creativity is also mentioned.

UNDERSTANDING AND DEFINING SOCIAL INTELLIGENCE AND CREATIVITY

In our times the phenomenon of social intelligence is perceived as something new despite the fact that the term “social intelligence” was introduced in 1920 by Edward Lee Thorndike. He was the first to define the phenomenon of social intelligence as an independent psychological category. Thorndike stated that social intelligence is an ability to act wisely during interpersonal communication. However, his definition was too broad which was the reason for multiple different interpretations (Шалаева, 2009). Thorndike differentiated three types of social intelligence:

- abstract intelligence as an ability to understand abstract verbal and mathematical symbols as well as to carry out any functions with them;
- concrete intelligence as an ability to understand things and objects of the material world as well as to make any activities with them;
- social intelligence as an ability to understand people and to cooperate with them.

It is possible to formulate the following definition of social intelligence: social intelligence is a cognitive basis of communicative competence; it anticipates the human's ability to understand and foresee the behaviour of people in different life situations, taking into consideration their verbal and nonverbal signs, as well as to understand and adequately assess oneself, one's actions and doings towards other people (Ушаков, 2004).

Summarising the abovementioned, it is possible to formulate the following (Ушаков, 2004):

- social intelligence is a cognitive ability, that is why it is one of the types of intelligence and is subordinate to its rules;
- conditions of social intelligence formation are largely impacted by communicative special features of people;
- representative system, common verbal and nonverbal representation make social intelligence special.

It is impossible to analyse the phenomenon of social intelligence without general intelligence. The problem of correlation between social and general intelligence aroused great interest among researchers. It is worth mentioning Hans Eysenck and Joy Guilford among scientists who presented special features of social intelligence in their works.

Hans Jurgen Eysenck claimed that intelligence is the same scientific term as electricity, gravitation and chemical bonds, and due to the fact that they are *not material*, their great scientific value is not lost. He indicated three relatively independent theories of intelligence and possibilities of their combination. The fundamental element in the three-component theory of intelligence is biological intelligence. It serves physiological, neurological, biochemical and hormonal basis of cognitive behaviour. The genetic factor, inborn abilities for data processing, plays an important role. In this case, the attention is concentrated on the functionality and structure of the cerebral cortex.

The second element is a psychometrical intelligence. It can be perceived as a connection between the first and third element of the three-component theory of intelligence. It can be measured by standard IQ tests. It is 70% dependent on the biological factor and 30% dependent on the environment. The third element is the social intelligence under which Eysenck understands intelligence which is being formed during individual's socialization, so it is a result of the general intelligence development. The scientist considers social intelligence as a broader phenomenon in comparison with biological and psychometrical intelligence. In literature, biological intelligence is marked by letter A, social by B, whereas intelligence B is wider than intelligence A and includes IQ in itself. IQ is wider than intelligence A and includes it in itself. One of three components of intelligence that concerns biological intelligence A may be truly called fundamental.

It is important to mention a special role of sociocultural factors that influence on the level of development of both biological and psychometrical intelligences. Under these factors culture is considered in general: education, upbringing, status and so on. The uniqueness of the Eysenck's three-component theory of intelligence is concentration on sociocultural aspect of cognitive development as well as the fact that the scientist does not try to put in one line social intelligence with general one while proving the connection between general intelligence with social one (Савенков, 2009; Наумец, 2009).

The Joy Guilford's concept of social intelligence takes a salient place while considering the question of social intelligence. He was the first to create the reliable test for social intelligence measurement. He analysed social intelligence as a system of intellectual abilities that are not dependent on the factor of general intelligence. The system is connected with the knowledge of behavioural information. He created a famous multifactorial (cubic) model of intelligence SOI (structure of intellect), in which he devoted special place to social intelligence. It distinguishes 120 factors of intelligence, so this model describes (5x4x6) intellectual factors. To each intellectual ability corresponds a particular cube which is created by three coordinate axes.

Guilford together with a group of scientists tried to make a test which would have not only understand and interpret behaviour of others, but also manage difficulties in interpersonal communication. Such an ability was called *basic skills of problems solution of interpersonal interaction*. It anticipated the production of big amount of

ideas on how to behave oneself in a particular situation. Having a look at every sphere of human's life, it becomes clear that there would not have been a great discovery or some nonstandard problem solution if people had not have creative abilities (Воронин, 1999, p. 162-163).

The term creativity (creative work) is used to mark thinking processes that lead to the creation of unique, earlier unknown solutions, thoughts and actions. It is extremely hard to measure creativity due to the fact that it has a big amount of different forms and is famous for its instability (Капреп, 2005, p. 164).

Thomas Michael Stein generalised the features of creative people in the 1960s (Попек, 2004, p. 10-11):

- Decisive, dominant take over leadership of a team, they are full of initiative, active and self-sufficient.
- Less slow, less formal and less stereotypical, they do not curb their feelings.
- They have strong motivation, they like working and are eager to work, they distinguish themselves by strong inner discipline, persistence, boundless energy and assiduity.
- Independent.
- Constructively critical, less satisfied with half-solutions.
- They have great interest and considerable knowledge, are distinguished by flexibility.
- Sensual and emotional, subjective, full of life energy and enthusiasm.
- They have aesthetic attitude towards world, aesthetic type of intelligence and feelings.
- They have very little interest in household activities.
- They have woman's interests and do not have man's aggressiveness.
- Show a little interest in problems of people's relations, are distinguished by introversion, not big sociability, considerable reserve.
- Emotionally imbalanced, but can effectively use their changeability; badly adapted in terms of psychological determination, but are well adapted to work and are socially useful.

Creativity is a main feature of a creative person. It is an integrative quality of psychology which ensures productive transformations in various fields. It is determined by its creative attitude towards world. It is an ability to react on the necessity in new approaches and products (Истратова, 2005, p. 270)

Creative functions are controlled by right hemisphere of brain. In most people, it works weaker than the left one which is responsible for thinking processes that are consecutive and logical. From the outside hemispheres are similar and they are connected by a bridge called a corpus callosum which consists of millions of nerves

fibres. Each hemisphere receives input data, then the data are processed with further information exchange through the corpus callosum between two hemispheres. At the beginning of 1960s an American psychologist Roger Sperry conducted a range of experiments firstly on animals with damaged corpus callosum, and then on people who had disrupted connection between the hemispheres because of epilepsy. It turned out that each hemisphere produced specialised functions, feelings, ideas and thoughts that were different from the other hemisphere.

The left hemisphere performs analytical functions and is responsible for consecutive logical actions, especially languages learning, theoretical disciplines, an ability to think. The right hemisphere is responsible for creative and intuitive functions, especially an ability to create a work of art and musical works. The interaction of two hemispheres plays an important role; therefore, little children are creative from nature due to instinctive equivalent usage of two hemispheres (Картер, 2005, p. 164).

Concerning thinking, there are two ways to find solution of a problem: finding solution with the help of logic and acquired knowledge, whereby all efforts are concentrated on the search of one problem solution (convergent thinking) as well as finding solution in all possible directions. Only this type of thinking may result in new and original solution (divergent thinking).

Creative thinking is notable for flexibility due to the fact that when an ordinary person can find one or two solutions, a person with creative thinking can find several solutions. It is also movable; this type of thinking is not limited by one point of view and it analyses a problem from multiple perspectives. It is original, it produces non-banal, unexpected and original solutions (Герриг and Зимбардо, 2004). A certain level of intelligence is required in order for creativity to manifest itself. It is observed that people with *medium level of intelligence* have the same medium level of creativity, and starting from the level of intelligence, IQ near 120, the ability of creative thinking increases (Герриг and Зимбардо, 2004, p. 436-437).

If creative work is perceived as a process that has its special features and results in creation of something new, then creativity is rather perceived as an ability to creative work, non-standard thinking, as an internal resource which is a prerequisite for creative work. The question of creativity is ambiguous. It is known that there is a connection between creativity and creative achievements. However, the sense of this quality is not clear. It is impossible to completely separate creativity from general intelligence. Reliable ways of creativity measurement have not been invented yet.

EMPIRICAL STUDY OF INTERCONNECTION BETWEEN CREATIVITY AND SOCIAL INTELLIGENCE

The assumption about the existence of connection between the level of creativity and social intelligence served the basis of the study. In other words, the thesis that the higher the level of creativity of students, the higher the level of their social intel-

ligence is the hypothesis. The subject of the presented study is dependence between the social intelligence and creativity. The aim of this work is to determine the interdependence between creativity and social intelligence. For the abovementioned aim were used: J. Guilford's and M. Sullivan's methodology of social intelligence study as well as Stanislaw Popek's creative behaviour questionnaire KANH. The level of social intelligence and creativity of students was studied in the work. 37 respondents aged from 18 to 25 years took part in the study (full-time study students, faculty of humanity). The study was conducted in 2009.

The methodology of social intelligence study plays an intermediate role between tests of intelligence and personality. It gives a possibility to diagnose such a psychological phenomenon as social intelligence, both its general level and its each separate component, such as an ability to foresee the outcomes of person's behaviour, tendency to logical generalisation, recognition of common important features in various nonverbal reactions, an ability to understand the meaning of verbal human's reactions depending on the context of the situation, as well as to understand the logic of the events sequence and the meaning of human's behaviour in concrete situations.

Creative behaviour questionnaire KANH is based on the idea that creative behaviour consists of cognitive and characterological spheres. The cognitive sphere derives from intellectual abilities, but it is considered wider than during intelligence measurement tests. It is analysed as an ability to observe, a tendency to remember, hypersensitivity, as well as an ability to process and create new information with the help of divergent thinking, imagination and intuition. This cognitive sphere was called heuristic behaviour. Due to the fact that the questionnaire's area of study goes beyond the limits of divergent thinking, the sphere of convergent thinking got launched. It got the name of algorithmic behaviour.

The second questionnaire's sphere is characterological and it manifests during active self-fulfilment of potential cognitive possibilities. Effective self-fulfilment is possible under cooperation with other personality traits which are conventionally defined as conformism and non-conformism (Попек, 2004, p. 10-11). The results of J. Guilford's methodology on defining social intelligence are presented in Table 1.

Table 1. The social intelligence level

Subtest	The social intelligence level, % of respondents		
	High	Medium	Low
1	48,65%	43,24%	8,11%
2	27,03%	64,86%	8,11%
3	18,92%	64,86%	16,22%

4	13,51%	67,57%	18,92%
Overall grade	21,62%	59,46%	18,92%

Source: study of authors.

As the results show, the majority of respondents according to subtests 2, 3 and 4, as well as the overall grade showed the medium level of social intelligence, with the exception of subtest 1 in which the majority of the respondents showed high performance. Concerning tasks for respondents provided by methodology, subtest 1 defined an ability to foresee outcomes of behaviour, subtest 2 defined an ability to make logical generalization, subtest 3 defined an ability to understand verbal reactions depending on the context of situation that caused them, subtest 4 defined an ability to understand the logic of events sequence and the meaning of human's behaviour in concrete situations.

Concerning Stanislaw Popek's (2004) methodology *KANH*, the given results were converted into sthènes with the help of standardised table of questionnaire, and the number of respondents was converted into percentages. The Table 2 shows percentage of respondents and their correlation with sthènes in each field of study. Thus, it is possible to observe the difference in scores for each criterion and an overall tendency of respondents to certain type of behaviour which is divided into:

- K (conformism): compliance, weakness, subordination, dependence, excessive inhibition, focus on protection.
- A (algorithmic behaviour): mechanical memory, reproduction imagination, intellectual inflexibility, lack of technical and artistic inventiveness.
- N (non-conformism): independence, activity, adaptive flexibility, spontaneity, expressiveness, perseverance.
- H (heuristic behaviour): divergent thinking, intellectual flexibility, constructive and verbal creativity as well as potential gifts of creativity.

Thus, subtests (N) and (H) counter values that are attributed to creative people. Scales (K) and (A) indicate opposite rates (Попек, 2004, p. 10-11).

Table 2. Correlation of algorithmic, conformist, non-conformist and heuristic behaviour

Test's name <i>sn</i>	Types of behaviour			
	K	A	N	H
1	0%	0%	18,92%	8,11%
2	0%	2,70%	10,81%	10,81%
3	8,11%	13,51%	13,51%	10,81%
4	13,51%	18,92%	24,32%	18,92%

5	18,92%	18,92%	5,41%	10,81%
6	24,32%	27,03%	10,81%	5,41%
7	13,51%	16,22%	10,81%	10,81%
8	18,92%	0%	2,70%	8,11%
9	2,70%	2,70%	2,70%	10,81%
10	0%	0%	0%	5,41%

Source: study of authors.

According to the Table 2 respondents showed the largest number of sthènes, 9 and 10, in heuristic behaviour scale in comparison with other scales. In other words, 10 sthènes got people in heuristic scale 10,81%, other scales showed 0 points. Thus, it is possible to note the high level of creativity of respondents.

Thanks to correlation of social intelligence and creativity interview data, it becomes possible to see that medium and high social intelligence correlates with high scores in creativity scale. Interconnection of creativity and social intelligence can be measured by correlation.

Table 3. Correlation of social intelligence and creativity figures

		Social intelligence				Creativity			
		CI-1	CI-2	CI-3	CI-4	K	A	N	H
Social intelligence	CI-1	1,00							
	CI-2	0,16	1,00						
	CI-3	0,55	0,19	1,00					
	CI-4	0,25	0,54	0,37	1,00				
Creativity	K	-0,32	-0,32	0,11	-0,27	1,00			
	A	-0,18	-0,34	0,09	-0,34	0,42	1,00		
	N	0,09	-0,20	-0,23	-0,28	-0,22	0,00	1,00	
	H	0,21	0,07	-0,14	0,00	-0,27	-0,31	0,71	1,00

Source: study of authors.

Table 3 presents the interconnection of each scale of creativity and social intelligence. The most important are figures of correlation of algorithmic behaviour with subtest 2 and 4. Figures of these correlations are negative, it means that if one of them is increased, the other is decreased. This means that if the social intelligence figures are increased, the decrease of algorithmic behaviour should be observed. If social intelligence increases, the heuristic behaviour should increase due to the fact

that heuristic behaviour is the opposite to algorithmic. Thus, the conducted study of interconnection between creativity and social intelligence showed positive correlation between figures of social intelligence and creative behaviour.

CONCLUSIONS

Summarising all abovementioned, it is worth mentioning that human's ability to effectively communicate with others is widely understood under social intelligence. It is a human's ability to understand and correctly interpret interpersonal relations. Thanks to the conducted research, it is possible to make a conclusion that the hypothesis of the study was proven. There is a connection between creativity and social intelligence due to the fact that the majority of respondents had medium level of social intelligence. Respondents got the largest number of sthènes, 10, in heuristic (creative) behaviour scale.

Correlation showed that there is a positive correlation between social intelligence and creativity which was anticipated in the hypothesis. The studies also showed positive correlation between figures inside the test, especially between figures K and A, N and H in the questionnaire KANH, as well as between figures CI – 1 and CI – 3, CI – 2 and CI – 4, CI – 3 and CI – 4 in methodology of social intelligence study.

Thus, thanks to the conducted study of interconnection between creativity and social intelligence it is possible to make a conclusion that creativity and social intelligence among students has positive correlation. In other words, if one figure is increased, the other also increases.

REFERENCES

- Березина, Т. (2008). *Интеллект и креативность*. Эдип, 3. Access: <http://experiment4.narod.ru/iik.htm>
- Воронин, А. (1999). *Интеллект и творчество. Сборник научных трудов*. Moscow.
- Герриг, Р., Ф, Зимбардо. (2004). *Психология и жизнь*. St. Petersburg.
- Истратова, О. (2005). *Психодиагностика: колекция лучших тестов*. Rostov-on-Don.
- Картер, Ф. (2005). *Тесты оценки личности, склонностей и интеллекта*. St Petersburg-Nizhny Novgorod.
- Наумец, В. В. (2009). *Социальный интеллект в структуре межкультурной коммуникации*. Access: www.mgimo.ru/files/45779/45779.pdf
- Попек, С. (2004). *Питальник творчої поведінки КАНЕ*. Kiev.

Савенков, А. И. (2009). *Концепция социального интеллекта*. Access: <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=388>

Ушаков, Д. В. (2009). *Является ли социальный интеллект интеллектом?* Access: <http://www.ksu.ru/ss/cogsci04/science/cogsci04/234.doc>

Шалаева, Т. И. (2009). *Использование методик исследования социального интеллекта в профконсультировании*. Access: <http://biblios.newgoo.net/forumf8/temat3038.html>

Ушаков, Д. (2004). *Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования*. Access: <http://www.intellectus.su/lib/00053.html>

CREATIVITY AS A FACTOR OF STUDENTS' SOCIAL INTELLIGENCE. SUMMARY OF RESEARCH FINDINGS

Keywords: creativity, social intelligence, students.

Abstract: Due to human's vital activity, it is possible to determine two types of behaviour: adaptive and creative. Adaptive behaviour manifests in actions connected with resources that a person already has, whereas creative behaviour is a creation of new reality. The next analysed term is a phenomenon of social intelligence that in not scientific terms was called wisdom of life. The question of creativity and social intellect is discussed in the article. Moreover, the results of the empirical study conducted by the authors on the interconnection between creativity and social intelligence among Ukrainian students are described.

KREATYWNOŚĆ JAKO CZYNNIK INTELIGENCJI SPOŁECZNEJ. KOMUNIKAT Z BADAŃ

Słowa kluczowe: kreatywność, inteligencja społeczna, młodzież akademicka

Streszczenie: Rozważając funkcjonowanie człowieka, wyróżnić można dwa typy jego zachowań: adaptacyjne i kreatywne. Zachowanie adaptacyjne przejawia się w działaniach związanych z zasobami, które człowiek już posiada, natomiast zachowanie kreatywne utożsamiane jest z tworzeniem nowej rzeczywistości. Kolejnym analizowanym zjawiskiem jest inteligencja społeczna, która w potocznym rozumieniu określana bywa mianem mądrości życiowej. W niniejszym artykule skoncentrowano się na zagadnieniu kreatywności i inteligencji społecznej oraz zaprezentowano wyniki własnych badań empirycznych dotyczących współzależności pomiędzy kreatywnością i inteligencją społeczną, przeprowadzonych wśród ukraińskiej młodzieży akademickiej.

Svetlana Shevchenko*

ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN SCHOOLS WITH POLISH AND THE SPECIAL BOARDING-SCHOOLS FOR DEAF CHILDREN IN THE CONDITIONS OF INDEPENDENT UKRAINE AS A REFLECTION OF EXTERNAL DIFFERENTIATION BETWEEN 1991 AND 2010

On the modern stage of community development, the Ukrainian state guarantees equal rights for all people resident on its territory. For years of independence, legal frameworks of public national policy that is built on the principles of equality of social, cultural rights and freedoms of all citizens are created in Ukraine. Becoming independent, Ukrainian state is a reliable defence for children-invalids and children in schools of national minorities. Development of independent Ukraine opened new prospects for the revival of all nationalities. Children with special needs and all nationalities as single Ukraine are the subjects of political process.

In organization of educational process in the special schools, important development of global co-operation in accordance with modern social culture is a study of language of deaf-and-dumb children. Row of documents of the European level of *Recommendation of Parliamentary Assembly of CE About rights for national languages in the states – councillors of Europe 2003, About rights for the national minorities 2001, Resolution of the European Parliament 1998, The European Charter of Regional Languages and Languages of Minorities 1992* gave official status to the national gesture languages of deaf, gesture languages became part of cultural riches of Europe, in particular, by part of European linguistic and cultural heritage, as valuable and natural means of intercourse for people with speech impairment. Questions of theory and history of organization of the special education and deaf children always were the topics research of: V. Bondarua, V. Zasenko, I. Colesnuka, V. Shevchenko, L. Fomichovoy, M. Yrmachenko and others (Shevchenko, 2016).

As in organization of educational process of deaf children so school with Polish is based on principles of equality of receipt of the systematized knowledge, abilities and skills for forming of harmonious personality and creation by the state of terms for maintenance and development of national languages and cultures in particular

* National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

and to gesture speech. By legal framework of forming public ethnic policy, in particular on providing of necessities of national minorities, became Ukrainian *Law On the languages of Ukrainian SSR 1989, Declaration of rights for nationalities of Ukraine 1991, Law of Ukraine On national minorities in Ukraine 1992, Constitution of Ukraine 1996, Scope convention of CE about defence of national minorities 1997, National doctrine of development of formation 2002* and other. Forming of bases of modern ethnic politics of the Ukrainian state is impossible without experience in 20-30th of XX of century, unless considerable steps were done in area of decision of problems of development of national minorities, their cultures, in providing of their rights and freedoms in Ukraine. National politics of the state provided a reliable basis for further national and cultural development in Ukraine. N. Avdienko, B. Churko, V. Vouynolovich analyse the steps done by the state in the direction of their creation. L. Berezovskay, O. Rafalsky, I. Mironovoy, O. Syhomlinskay and others deserve attention of research of modern scientists, in that the questions of organization of the system of education are illuminated for national minorities (Berezovskay, 2013).

Now development of cultures of all people of Ukraine is inalienable making culture of all multinational Ukrainian people. A main direction of updating of school in Ukraine was realization of idea of nationality on the basis of mastering of traditions of national cultures: revival of role of school in development of culture of people, individualization and differentiation of educationally-educator process. The basic way of realization of the individualized studies is the differentiated approach – national criterion of differentiation of school education. General school of republic functioned as “educational establishments of different types” (1994, p. 35).

The input of differentiation on a national criterion was assisted by position about providing all nations that live in Ukraine, with education and studies by their mother tongue. External differentiation means different types of educational establishments, and special optional classes, courses. Internal differentiation is this distribution of curricula, programs, after the level of complication, by a presence/by absence of separate objects, different terms of studies within the limits of educational establishments in accordance with their types and orientation. External differentiation of organization of school education was based on incapacities and inclinations of students, and on their belonging foremost to certain gender or nationality (Berezovskay, 2013). Differentiated teaching it is conceptual approach of specific organization of educational process. It lets the teacher to take into account differences between students and provide an optimal educational process for each of them.

Rights for not only national minorities on pleasure of educational necessities the mother tongue, but also a different group of populations of Ukraine was provided in Ukraine. Language – one of “ponderable signs of national and cultural identity, and maintenance of language, his study, support and development is support of the culture. The legislation of Ukraine avouches for the representatives of national minorities educating by the mother tongue or study of the mother tongue, equal possibilities for access to education (Melnuk and Chernichko, 2010, p. 9).

In Ukraine establishment for nationalities of educating divided into schools: with the mother tongue of educating of ethnic minorities; bilingual. The study of such objects as the mother tongue, literature was envisaged in curricula; a culture and traditions of ethnic minorities was studied. Into first place from 1990 and for 2000 a cultural factor went out gradually. School with Polish began to be associated as establishment, which had in full to present an ethnic culture, traditions, newest achievements and public opinion. On the other hand – where an acquaintance of students with a culture, history, world view of people, the representatives of one or another ethnos lived among that. For deaf children, also there were changes in education. The possibility to use a mother tongue was given too. Therefore, they gesticulated freely. In addition, for satisfaction of educational necessities of representatives of national minorities and for deaf children there was the ramified enough network of general educational establishments. It is educational schools of I, I-II, I-III of the stages, state, as well as private, so collective patterns of ownership. The mother tongue of Ukraine developed freely for all citizens.

Educational establishments were formed in accordance with the educational queries of deaf children and ethnic minorities, national composition of region. At choice languages influenced compactness of population. Possibilities of study of the mother tongue were realized in different forms: preschool educational establishments; unilingual schools; Ukrainian schools; bilingual and trilingual schools; optional study of language of national minority as a separate object in schools with Ukrainian of studies; courses, optional study of the mother tongue at cultural centers; the representatives of national minorities had the opportunity to study in schools where there was an official language, and the language of minority was quite not studied.

In 1991 schools of deaf children there were different establishments: special school-garden for children with a speech impairment; special general school-boarding-school of the first, second stage of deaf children; special general school-boarding-school of the first, one third of the stage deaf; special general school-boarding-school of deaf children; special general school-boarding-school for children with speech impairment with deep professional preparation; special general school-boarding-school for children with speech impairment; multi-field educational-rehabilitation centre for children with psychophysical defects and speech impairment; centre of children with speech impairment and other.

Their activity was regulated by current *Law of Ukraine on Education* position: *About middle all educational educating and education of establishments*, by model status middle all educational and educator establishment. In the places of compact residence of national ethnic groups (western region) 210 schools with teaching on national languages and more than 100 establishments began to work for deaf children and invalids. Presently 58 educational special educational establishments – boarding-schools function in Ukraine, schools of preschool and educational-rehabilitation for children with speech impairment. After previous differentiation: schools for deaf children – 28, for children with a speech impairment – 30. In connection with

events in Crimea and on east of Ukraine the amount of schools diminished to 52. (Shevchenko, 2016).

Organization of universal and special education, creations of resource centers was the necessary condition of effective decision of tasks of education and socialization of children with the special necessities. Presently, deaf children study in the special schools, as through the features of psychical and physical development they need the special correction studies. Such children cannot be sent in auxiliary school, because they are not mentally diminished in to the intellectual development (Syhomlinskiy, 1976).

New special possibilities of inclusion of educating children with special needs are now opened, but on this stage, it in the prospect of development there are innovative methods for children with the special necessities. In opinion of scientists, this is the best method of adaptation of children with the special requirements in the world of hearing and possibility to satisfy present requirements in them. In 2009 formation of educational-rehabilitation centers was envisaged on the base of the special educational boarding-schools. There will be work of specialists and uses of equipment of the marked schools. An aim is improvements of studies of children that need to the correction of physical and mental development. In classes with an inclusion and special classes of educational establishments will be special work assignments with students. For example, as in a regional resource centre Edmonton (Canada), where operates as a separate structure that has the state of workers (special teacher in a help to the deaf children, special teacher in a help to the children, speech therapist, specialists on a physical rehabilitation and others like that), complex of on-line tutorials and methodical materials for the children of different age, special equipment. The specialists of centre participate in realization of accompaniment of children with the special requirements in establishments with an inclusion and organize the studies of specialists (Blaze, 1997).

Paying attention to education of deaf children, resource consultative-methodical centre of correction work and inclusion in Kyiv created Institute of the special pedagogics of NAPN of Ukraine jointly with the Scientific and production enterprise of VABOS psychophysical and correction-rehabilitation services to the children with the special necessities and their parents, consultations to the specialists and teachers. Work of centre assignment is in-plant training of pedagogical shots for the special education, realization of inclusion. Worked out by the scientists of theoretical approaches in industry of inclusion of education with modern educational technologies creates terms for introduction of modern model of accompaniment of education of children with the special necessities.

Analysis of the stages and progress of the special education trends on Ukraine for deaf children and schools with Polish of educating proves that during great while education was not complete national freedom, as a result was doomed to lag. At the same time, she was the weapon of people of fight for national rights, democratization and educating in native language. Comparing schools of beginning of XX and

XXI of item we can say that the situation of the special education stood changes also. Schools for deaf children tried to give an educational background and carried out professional preparation of the pupils, preparing them to independent life. In Ukraine at assistance public, educating and educations of deaf-mute children not only true but also formed ideas about the necessity of their specially organized educating. Establishments differed in pedagogical conceptions that were the basis of educating, composition of students and organizational terms. The educating, curricula, programs differed considerably (Yrmachenko, 1968).

For example, on Bukovina, in Chernovtsy, deaf-mute and blind students studied in one apartment of the institute. Educating conducted on Romanian, German languages, depending on that, what state Bukovina entered in the complement of. Institute worked with a clean verbal method, and sign language and mimicry was severely forbidden. Students combined employment on work in the economy and workshops. Though establishment and provided studies only insignificant part of deaf-mute children of edge, but by then his activity was the progressive phenomenon in pedagogical education. It is the first in area of educational-rehabilitation centre, in that one can get education and pass the complex medical, psychological, social, professional rehabilitation of children with the psychical and physical features of development: by violations of speech, mental impairment, autism, difficult defects of development. All terms are here created for valuable development of child with the special needs (Shevchenko and Savchyk, 2012). Remembrances of nursery governess the work of Volodumur-Volunscoy's special boarding-school for the deaf children of Solomatinoy B.M. certifies that at the beginning of organization of educational work about vehicles sound was not even known. A main task was to form a language for students, develop the logical thinking, put sounds, fasten their pronunciation in a verbal language, to teach to read and understand maintenance, write.

Development of schools for deaf children and with Polish studies, testifies that long-time education did not have complete national freedom. The home developers of theoretical bases of formation of national minorities and special pedagogics advanced idea that had combined public education and culture of all people of Ukraine. Conception of multicultural education was predetermined by the necessity of organization of the departmental of ethnic culture and respect teaching to the deaf children, forming of respect and sense of dignity for the representatives of all cultures regardless of ethnic origin. Maintenance of Ukrainian cultural and historical traditions, and also histories and cultures of all people, is in Ukraine.

A situation gets better with organization of educational and educator process of the special schools and schools of national minorities of Ukraine in relation to vital functions and maintenance of their history and culture. Thus, it is possible to draw conclusion, that the Ukrainian state, as democratic and legal, avouches for development all resident on territory of Ukraine. In its way, it provides for the realization of political, economic, social, cultural rights for all children under right international law and educating in native language.

REFERENCES

- Berezovskay, L. (2013). Public policy in relation to differentiation of organization and maintenance of school education in Ukraine (1930-1950). Kiev.
- Blaze, J. (1997). Resource centers for persons with disability. Access: <http://www.education-inclusive.com>
- Concept of high general national school of Ukraine. Initial school. October, 26. (No. 1994.11.35).
- Melnuk, S. and Chernuchko, S. (2010). Ethnic and language variety of Ukraine. Kiev.
- Shevchenko, V. and Savchyk, O. (2012). Development of establishment for the studies of children with speech impairment in Bukovina (1908-2012). Kiev.
- Shevchenko, V. (2016). Special educational establishments. Access: http://www.volodymyr-shevchenko.edukit.kiev.ua/spetsialni_zaklady
- Syhomlinskiy, V. (1976). Problems of education of the all-round developed personality. Kiev.
- Yrmachenko, M. (1968). Education and educating of deaf children in USSR. Kiev.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛАХ С ПОЛЬСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ И СПЕЦИАЛЬНЫЕ ШКОЛЬНЫЕ ИНТЕРНАТЫ ДЛЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ НЕЗАВИСИМОЙ УКРАИНЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ ВНЕШНЕГО ДИФФЕРЕНЦИРОВАНИЯ (1991-2010).

Ключевые слова: школы с польским языком обучения, специальные учреждения, родной язык, польский язык, язык глухонемых, образование, дети

Анотация: Наш проводимый научный сравнительный анализ показывает, что специальное обучение глухих детей и образований школ с польским языком имеет одинаковую историю в Украине. На современном этапе общественного развития Украинское государство гарантирует равные права для всех национальностей, проживающих на ее территории. Становление независимого Украинского государства стало надежной защитой для детей-инвалидов специальных школ-интернатов и детей школ национальных меньшинств. Развитие независимой Украины открыло новые перспективы для возрождения всех национальностей. Анализ этапов и тенденций развития школы, образования национальных меньшинств и специального образования на Украине, доказывает, что в течение длительного времени образование не

было полной национальной свободой, в результате чего была обречена на отставание. В то же время она была оружием народа борьбы за национальные права, демократизацию и обучение на родном языке.

ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN SCHOOLS WITH POLISH AND THE SPECIAL BOARDING-SCHOOLS FOR DEAF CHILDREN IN THE CONDITIONS OF INDEPENDENT UKRAINE AS A REFLECTION OF EXTERNAL DIFFERENTIATION BETWEEN 1991 AND 2010

Keywords: schools with Polish, special establishments, the mother tongue, Polish, language of deaf-and-dumb children, education

Abstract: Our scientific comparative analysis shows that the special educating of deaf children and formations of schools with Polish has alike history in Ukraine. On the modern stage of community development, the Ukrainian state guarantees equal rights for all nationalities resident on its territory. Development of independent Ukraine opened new prospects for the revival of all nationalities. The analysis of the stages and progress of school trends, formations of national minorities and special education, on Ukraine proves that before education was not complete in terms of national freedom, as a result was doomed to a lag. At the same time, it was the weapon of people to fight for national rights, democratization and education in their native language.

REDAKCJA JĘZYKOWA I KOREKTA:
Wydawnictwo Atrament

SKŁAD I ŁAMANIE:
Wydawnictwo Atrament

PROJEKT OKŁADKI:
Bartłomiej Dudek

REDAKTOR JĘZYKOWY OFICYNY WYDAWNICZEJ "HUMANITAS":
Danuta Dziewięcka

Copyright by
Oficina Wydawnicza „Humanitas”
ul. Kilińskiego 43
41-200 Sosnowiec
tel. 32 363 12 25
e-mail: wydawnictwo@humanitas.edu.pl; dystrybucja@humanitas.edu.pl

Wersja podstawowa: wersja drukowana

ISSN: 1896-4591

Wydanie I. Sosnowiec 2017