

**ROCZNIK
LUBUSKI**

LUBUSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE
WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH
UNIwersYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO

**ROCZNIK
LUBUSKI
Tom 49, część 1**

**WSPÓŁCZESNE PRZESTRZENIE
EDUKACYJNE. POTENCJAŁ ZMIAN**

Pod redakcją
Jarosława Bąbki,
Ewy Kowalskiej

Zielona Góra 2023

REDAKTOR NACZELNY/REDAKTOR JĘZYKOWY
Ewa Narkiewicz-Niedbałec

SEKRETARZ/REDAKTOR STATYSTYCZNY
Edyta Mianowska

RADA NAUKOWA
Klaus Boehnke, Mirosław Chałubiński, Leszek Gołdyka,
Sinan Tankut Gülhan, Bogdan Idzikowski, Zbigniew Izdebski,
Krystyna Janicka, Tomasz Jaworski, Zbigniew Kurcz, Janusz Mucha,
Margarida Pocinho, Kazimierz M. Słomczyński, Martin Strouhal,
Zdzisław Wołk, Maria Zielińska.

RECENZENCI
Lista recenzentów dostępna na www.roczniklubuski.uz.zgora.pl

REDAKCJA WYDAWNICZA
Aleksandra Kurzawa

SKŁAD KOMPUTEROWY
Gracjan Głowacki

KOREKTA ARTYKUŁÓW I ABSTRAKTÓW
W JĘZYKU ANGIELSKIM
Urszula Paradowska

ISSN 0485-3083

Pierwotną wersją czasopisma jest wersja papierowa.
Rocznik Lubuski jest indeksowany w bazach:
CEJSH, ERIH PLUS

Elektroniczna wersja: www.roczniklubuski.uz.zgora.pl

WYDANIE PUBLIKACJI SFINANSOWANE PRZEZ



Uniwersytet Zielonogórski
Instytut Pedagogiki

© Copyright by Lubuskie Towarzystwo Naukowe
© Copyright by Wydział Nauk Społecznych Uniwersytet Zielonogórski

DRUK
Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego
65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50, tel./faks (68) 328 78 64

SPIS TREŚCI

JAROSŁAW BĄBKA, EWA KOWALSKA	
Wprowadzenie	9
I. RELACJE MIĘDZYLUDEK JAKO PRZESTRZEŃ ZMIAN	
MONIKA MORGAŁA	
Zarządzanie placówką wychowania przedszkolnego uwikłaną w konflikty	15
MIROŚLAWA KANAR	
Podmiotowość relacji podstawą zmian we współczesnej szkole	29
PATRYCJA SZABŁOWSKA	
Pokoleniowość jako czynnik różnicujący dzielenie się wiedzą i doświadczeniem wśród nauczycieli szkół wiejskich w Polsce	43
IRENA KOSZYK	
Zmieniając siebie, zmieniam też swoją szkołę. Rzecz o wspólnym trwaniu i działaniu w Stowarzyszeniu Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego	53
KATARZYNA GRABAREK, JOANNA MALON	
Ukraińskie dzieci w polskiej szkole. Perspektywa nauczycieli-wychowawców pracujących w świetlicy szkolnej	71
ASIYE SAFAYI, MAHDI BOULAGHI, AMIR M. MALEKI	
Exploring the components of acculturative stress: A case study of Iranian students in Poland	87
II. NOWE TECHNOLOGIE JAKO PRZESTRZEŃ ZMIAN	
BARBARA WALAS	
Cyfrowa (nie)moc dzieci przedszkolnych	105
BOŻENA SOLECKA	
E-zasoby do kształcenia zawodowego – wyzwanie dla cyfrowych kompetencji nauczycieli	121
MARCIN OLEKSIUK, PAULINA SZASTAJ	
Quo vadis edukacja, czyli czy sztuczna inteligencja może zwolnić nas z myślenia	133

EWA NOWICKA, EWA BANASIUK-MACHERSKA Multimedialne rozwiązania w działaniach terapeutycznych	145
--	-----

III. ORGANIZACJA KSZTAŁCENIA JAKO PRZESTRZEŃ ZMIAN

MIROSLAW BOBEK Szkolnictwo zawodowe po dekadzie modernizacji	159
OLHA BILYAKOVSKA, IURII SHCHERBIAK, KATERYNA BINYTSKA, OLHA NAHORNA Ensuring the quality of professional training of future teachers in the context of system approach	173
JACEK STACHOWICZ Patologie organizacyjne w szkolnictwie wyższym w Polsce w latach 2008-2011 dotyczące organizacji procesu dydaktycznego i funkcjonowania uczelni oraz związane z kadrą nauczycielską szkół wyższych	185

IV. PROFILAKTYKA I TERAPIA JAKO PRZESTRZEŃ ZMIAN

MIROSLAW KOWALSKI, MARCIN RADZIWOŁEK Możliwość współczesnej profilaktyki szkolnej	201
ADAM STANKIEWICZ Dzielnicowy w roli pedagoga	215
TERESA LISTWAN Rola edukacji sportowej w profilaktyce przemocy wśród młodzieży ochotniczych hufców pracy	223
EWA ARLETA KOS, MAGDALENA MATUSIAK-ROJEK Empatyczne wspieranie i towarzyszenie dziecku z mutyzmem wybiórczym w środowisku edukacyjnym w świetle koncepcji Amication	231
EWA SKRZETUSKA, MAŁGORZATA MAJKOWSKA Nabywanie kompetencji z zakresu języka polskiego przez dzieci przedszkolne w grupie wielojęzycznej	245
EWA BANASIAK-MACHERSKA Oddychanie w rozwoju dziecka i edukacji	259
AGNIESZKA NOWICKA Samopoczucie w szkole uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w młodszym wieku szkolnym	267

V. FORUM OTWARTE

PAULINA KOBYLECKA-BITNER

Rekomendacja książki pt. „Edukacja wczoraj, dziś, jutro”, pod redakcją
naukową Marzenny Magdy-Adamowicz, Ewy Pasterniak-Kobyłeckiej
i Anity Famuły-Jurczak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń
2023, s. 341283

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v49i1.00>

Wprowadzenie

Przestrzeń to jedna z najbardziej ogólnych kategorii funkcjonujących w wielu dyscyplinach naukowych, np. filozofii, naukach o Ziemi i środowisku, astronomii czy matematyce. Kategoria przestrzeni jest również często wykorzystywana do opisu różnych zjawisk na gruncie nauk społecznych, a w szczególności w pedagogice, co wiąże się z odwoływaniem do źródeł filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych czy antropologiczno-kulturowych.

W tradycji filozoficznej występują cztery koncepcje ujmowania przestrzeni: 1. absolutystyczna, traktująca przestrzeń jako miejsce, w którym znajdują się rzeczy, 2. subiektywistyczna, według której przestrzeń stanowi sposób oglądu rzeczywistości, 3. relatywistyczno-atrybutywna, według której przestrzeń (i czas), będąc atrybutami materii, stanowią układ współrzędnych dla relacji pomiędzy rzeczami oraz 4. relacyjna, ujmująca przestrzeń jako twór człowieka i jako sposób doświadczania świata (Lejman 2013). Zdaniem Floriana Znanieckiego (1939) obecność człowieka w przestrzeni jest nacechowana subiektywizmem poznawczym. Ludzie nie doświadczają przestrzeni jako obiektywnej, bezjakościowej, nieograniczonej, lecz jako jakościowo różnorodnej, zmiennej, a także ocenianej dodatnio lub ujemnie. Oznacza to, że przestrzeń, w tym tę edukacyjną, można traktować jako coś obiektywnego, do czego człowiek sam przynależy, jak i ujmować ją w sposób subiektywny przez pryzmat doświadczeń ludzi związanych ze szkolnictwem.

Yi-Fu Tuan (1987, s. 23) wprowadził do naukowego obiegu pojęcia o charakterze relacyjnym, tj. przestrzeni i miejsca. Zdaniem autora przestrzeń „stanowi ramę ogólną, której centrum jest poruszająca się, rozumna istota”. Z kolei „Przestrzeń odczuwana jako dobrze znana staje się dla nas miejscem” (tamże, s. 99). W tym kontekście przedmiotem badań jest zarówno reakcja człowieka na czynniki środowiska przestrzennego, jak i znaczenie zachowań przestrzennych dla relacji pomiędzy jednostką a jej otoczeniem fizycznym i społecznym.

Przestrzeń edukacyjna w ujęciu pedagogicznym odnosi się do świata materialnego jak i idealnego o charakterze filozoficznym i atrybutywnym. Wielowariantowość przestrzeni edukacyjnej pozwala wyróżnić w niej takie elementy, jak szkoła, klasa, dom, obszar miasta, wsi, ulicy. Ponadto przestrzeń edukacyjna odnosi się do oczekiwań społecznych, jak i do sieci powiązań różnych zdarzeń pedagogicznych (Prokopiuk 2009). Wojciech Pa-

sterniak (1995) traktuje przestrzeń edukacyjną jako formę czasoprzestrzeni odnoszącej się do życia człowieka, a także wytwór kultury. Zdaniem autora nie można zrozumieć przestrzeni edukacyjnej bez odniesienia się do systemu wartości, bowiem „przestrzeń edukacyjna jest zawsze przestrzenią aksjologiczną”. Irina Surina (2010, s. 14) definiuje przestrzeń edukacyjną jako „względnie racjonalną jednolitą konstrukcję uporządkowania życia społecznego, działalności społecznej opartej na subiektywno-obiektywnej percepcji rzeczywistości społecznej, u podstaw której znajdują się system szkolnictwa i działalność edukacyjna, której głównym celem jest kształtowanie osobowości”. Z analizy literatury przedmiotu wynika, że przestrzeń edukacyjna stanowi interesującą kategorię do opisu zjawisk pedagogicznych, o czym świadczy zgromadzony dorobek, potwierdzający jej atrakcyjność epistemologiczną i deskryptywną (Surina 2010; Żłobicki 2013; Pulak, Szewczuk 2017). Anna Przecławaska (2000) ujmuje funkcjonowanie człowieka w różnych wymiarach przestrzeni. Dzięki temu w odniesieniu do przestrzeni edukacyjnej można używać określeń: fizyczna, społeczna, temporalna, historyczna, symboliczna, psychologiczna, informatyczna, moralna czy też transcendencji.

Zgromadzone w opracowaniu artykuły pogrupowano ze względu na to, do jakiego rodzaju przestrzeni edukacyjnej się odnoszą. I tak, przestrzeni społecznej, związanej z relacjami międzyludzkimi, dotyczą następujące opracowania: Zarządzanie placówką wychowania przedszkolnego uwikłaną w konflikty (Monika Morgała); Podmiotowość relacji podstawą zmian we współczesnej szkole (Miroslawa Kanar); Pokoleniowość jako czynnik różnicujący dzielenie się nauczycieli szkół wiejskich w Polsce wiedzą i doświadczeniem (Patrycja Szablowska); Zmieniając siebie, zmieniam też swoją szkołę. Rzecz o wspólnym trwaniu i działaniu w Stowarzyszeniu Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego (Irena Koszyk); Ukraińskie dzieci w polskiej szkole. Perspektywa nauczycieli-wychowawców pracujących w świetlicy szkolnej (Katarzyna Garbarek, Joanna Malon); Badanie komponentów stresu akulturacyjnego: kasus irańskich studentów w Polsce (Asiye Safayi, Mahdi Bolulaghi, Amir M. Maleki).

We współczesnych czasach szczególnego znaczenia nabiera informatyczna przestrzeń edukacyjna, którą opisują następujące opracowania: Cyfrowa (nie)moc dzieci przedszkolnych (Barbara Walas); E-zasoby do kształcenia zawodowego – wyzwania dla cyfrowych kompetencji nauczycieli (Bożena Solecka); Quo vadis edukacja, czyli czy sztuczna inteligencja może zwolnić nas z myślenia (Marcin Oleksiuk, Paulina Szastaj); Multimedialne rozwiązania w działaniach terapeutycznych (Ewa Nowicka, Ewa Banasiak-Macherska).

Obszar kształcenia stanowi przestrzeń edukacyjną związaną ze wspomaganiem rozwoju osobowości wychowanków. Temu aspektowi przestrze-

ni edukacyjnej odpowiadają następujące artykuły: Szkolnictwo zawodowe po dekadzie modernizacji (Miroslaw Bobek); Zapewnienie jakości kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli w kontekście podejścia systemowego (Olha Bilyakovska, Iurii Shcherbiak, Kateryna Binytska, Olha Nahorna); Patologie organizacyjne w szkolnictwie wyższym w Polsce w latach 2008-2011 dotyczące organizacji procesu dydaktycznego i funkcjonowania uczelni oraz związane z kadrami nauczycielską szkół wyższych (Jacek Stachowicz).

Wielość czynników ryzyka we współczesnych czasach, jako źródła zagrożeń oraz nieprawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży, znajduje się u podstaw wyróżnienia profilaktyki i terapii jako przestrzeni, w zakresie której dokonują się zmiany. W tę problematykę wpisują się następujące artykuły: Możliwości współczesnej profilaktyki szkolnej (Miroslaw Kowalski, Marcin Radziwołek); Dzielnicowy w roli pedagoga (Adam Stankiewicz); Rola edukacji sportowej w profilaktyce przemocy wśród młodzieży ochotniczych hufców pracy (Teresa Listwan); Empatyczne wspieranie i towarzyszenie dziecku z mutyzmem wybiórczym w środowisku edukacyjnym w świetle elementów koncepcji amication (Ewa A. Kos, Magdalena Matusiak-Rojek); Nabywanie języka polskiego przez dzieci przedszkolne w grupie wielojęzycznej (Ewa Skrzetuska, Małgorzata Majkowska); Oddychanie w rozwoju dziecka i edukacji (Ewa Banasiak-Macherska); Samopoczucie w szkole uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Agnieszka Nowicka). Tom dopełnia rekomendacja książki pt. Edukacja wczoraj, dziś, jutro pod redakcją Marzeny Magdy-Adamowicz, Ewy Pasterniak-Kobyłeckiej i Anity Famuły-Jurczak (Paulina Kobyłecka-Bitner).

Współczesny świat cechuje się dużą zmiennością. Oznacza to, że dokonujące się przemiany społeczne oraz cywilizacyjno-kulturowe wymuszają zmiany w różnych przestrzeniach edukacyjnych. Ważne jest, aby edukacja nadała za procesami społeczno-kulturowymi, co wymaga zmian w programach kształcenia, systemowych rozwiązaniach dotyczących szkolnictwa i kształcenia nauczycieli, wykorzystania nowoczesnych technologii, przemyślnych działań profilaktycznych, a także akceptacji wielokulturowości jako znaku naszych czasów. W tym kontekście zmiany w przestrzeniach edukacyjnych należy postrzegać bardziej w kategorii potencjalnych korzyści niż zagrożeń. Ukierunkowanie uwagi na potencjał zmian obejmujących współczesne przestrzenie edukacyjne zaznacza się zarówno w rozważaniach autorów artykułów, jak i tytule niniejszego tomu.

*Jarosław Bąbka
Ewa Kowalska*

Literatura | References

- BAŃSKA A. (2002), Społeczna psychologia środowiskowa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- LEJMAN J. (2013), Człowiek a przestrzeń – przebywanie w przestrzeni (o filozofii „spacjocentrycznej” uwag kilka), „Wschodni Rocznik”, tom IX, s. 324-325.
- PASTERNAK W. (1995), Przestrzeń edukacyjna, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra.
- PROKOPIUK W. (2009), Współczesne aspekty przestrzeni edukacyjnej (wychowawczej), [w:] Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego, red. J. Izdebska, J. Szymanowska, Trans Humana, Białystok.
- PRZECLAWSKA A. (2000), Przestrzeń życia człowieka między perspektywą mikro a makro, [w:] Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego, red. A. Przeclawska, W. Theiss, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- PULAK I., SZEWCZUK K. (2017), Możliwości budowania spersonalizowanej przestrzeni edukacyjnej dla wspierania rozwoju dzieci w wieku wczesnoszkolnym, „Studia Paedagogica Ignatiana”, 20(3), s. 85-99, DOI: <https://doi.org/10.12775/SPI.2017.3.005>.
- SURINA I. (2010), Rozważania o przestrzeni edukacyjnej – od teorii do praktyki edukacyjnej, [w:] Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych, red. I. Surina, Oficyna Wydawnicza Impuls Kraków.
- TUAN YI-FU (1987), Przestrzeń i miejsce, przekład Agnieszka Morawińska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- ZNANIECKI F. (1939), Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 18(1), s. 89-119.
- ŻŁOBICKI W. (RED.) (2013), Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia, t. I, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

I

**RELACJE MIĘDZYŁUDZKIE
JAKO PRZESTRZEŃ ZMIAN**

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v49i.19>

Monika Morgała*

Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6856-9111>

e-mail: m.morgalav@gmail.com

ZARZĄDZANIE PLACÓWKĄ WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO UWIKŁANĄ W KONFLIKTY

MANAGING A PRESCHOOL FACILITY EMBROILED IN CONFLICTS

Keywords: teaching staff, conflict, pre-school facilities, management in education.

The study presented in this paper aimed to answer three questions: how do conflicts occurring within teaching staff affect the evaluation of the quality of pre-school facility management; what conflict management styles are displayed by directors; and how are these facilities managed. The sample included 305 female teachers and 37 female directors employed in public and non-public kindergartens and other pre-school educational establishments. The study used questionnaires, designed by the author, to survey the teachers and interviews with the directors, as well as the standardised Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI). Research has shown that in facilities where there are more conflicts, there is a lower rating of the facility's management and less of a sense of participation in the management process. The predominant leadership style of pre-school facilities is democratic management with conflict resolution based on collaboration.

***Monika Morgała** – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: działalność naukowa i publikacyjna skoncentrowana jest wokół problematyki wychowania małego dziecka, środowiska zawodowego nauczycieli oraz miejsca edukacji niepublicznej w systemie oświaty z uwzględnieniem wybranych aspektów pedagogiki specjalnej i edukacji włączającej.

ZARZĄDZANIE PLACÓWKĄ WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO UWIKŁANĄ W KONFLIKTY

Słowa kluczowe: zespoły nauczycielskie, konflikt, placówki wychowania przedszkolnego, zarządzanie w edukacji.

Celem prezentowanych badań było uzyskanie odpowiedzi na trzy pytania: jak konflikty występujące wewnątrz zespołów nauczycielskich determinują ocenę jakości zarządzania placówką przedszkolną; jaki styl kierowania konfliktem prezentują dyrektorzy oraz jaki jest styl zarządzania tymi placówkami. W badaniach wzięło udział 305 nauczycielek i 37 dyrektorek zatrudnionych w publicznych i niepublicznych przedszkolach i innych formach wychowania przedszkolnego. W badaniach wykorzystano autorskie kwestionariusze ankiety skierowanej do nauczycieli i wywiadu z dyrektorami oraz standaryzowany test Thomasa-Kilmanna Postawa w sytuacji konfliktowej. Badania wykazały, że im więcej konfliktów, tym niższa ocena poziomu zarządzania placówką i poczucia współuczestniczenia w procesie zarządzania. Dominującym stylem kierowania placówkami przedszkolnymi jest zarządzanie demokratyczne, a rozwiązywanie konfliktów opiera się na współdziałaniu.

Działania placówek edukacyjnych, takich jak szkoły czy przedszkola, oparte są na zasadach współpracy i współdziałania w zespole. Koncepcje rozwijania tych kompetencji opierają się o normy i zasady życia społecznego, potrzebę tworzenia bezpiecznej i przyjaznej atmosfery opartej na zaufaniu i świadomości współzależności. Podstawowymi procesami interakcji zespołowych są: komunikacja, konflikt i spójność (Goodman 2009, s. 72). Z tej perspektywy, istotnym jest zdiagnozowanie konfliktów i ich implikacji, jakie mogą za sobą pociągać nie tylko w obszarach funkcjonowania zawodowego nauczycieli, ale także (jeśli nie przede wszystkim) w obszarze zarządzania placówką edukacyjną.

Zarządzanie i kierowanie placówką oświatową w sposób jednoznaczny kojarzone jest z postacią dyrektora jako osoby odpowiedzialnej za koordynację i prawidłowy przebieg wychowania i nauczania. Jest to wynik zarówno kompetencji instytucjonalnych dyrektora, określonych w przepisach prawa oświatowego, jak i wewnętrznych regulacji zawartych w statucie przedszkola czy projekcie organizacyjnym innej formy wychowania przedszkolnego (tzw. punktu przedszkolnego). Na wagę pełnionej przez dyrektora funkcji, kluczowej w wielu obszarach kierowania i zarządzania placówką oświatową (w szczególności dla podnoszenia jakości kształcenia, wychowania czy

opieki), wskazują liczne światowe badania (Hallinger, Heck 1998; Davis i in. 2005; Levine 2005; Leithwood i in. 2006; Robinson i in. 2008; Bouchamma i in. 2014; Gawrecki 2019 i inni). Wyraźnie jednak, wraz z postępem cywilizacyjnym i globalizacją, od dyrektorów zamiast tradycyjnego zarządzania, opartego na poszukiwaniu rozwiązań sytuacji problemowych u organów prowadzących czy organów nadzoru pedagogicznego, oczekuje się podejścia menedżerskiego, polegającego na podejmowaniu wyzwań i innego stylu rozwiązywania sytuacji kryzysowych w oparciu przede wszystkim o własne kompetencje oraz zasoby (w tym zasoby ludzkie), jakimi dysponuje. Niewątpliwie konflikt w zespole nauczycielskim stanowi taką sytuację kryzysową, z którą dyrektor będzie musiał się zmierzyć.

Zarys metodologii badań własnych

Naukowa eksploracja obszaru związanego z efektywnością zarządzania przez dyrektorów placówką wychowania przedszkolnego uwikłaną w konflikty występujące w zespołach nauczycielskich stanowi ułamek próby szerszej diagnozy konfliktów w środowisku nauczycieli wychowania przedszkolnego¹. W niniejszej analizie postawiono trzy pytania: jak konflikty wewnątrz zespołów nauczycielskich warunkują ocenę jakości zarządzania przedszkolem; jaki jest styl kierowania konfliktem przez dyrektorów oraz jaki styl zarządzania placówką wychowania przedszkolnego prezentują dyrektorzy. W badaniach wykorzystane zostały autorskie kwestionariusze ankiety *Konflikt w zespołach nauczycielskich* (skierowane do nauczycieli) oraz wywiadu z dyrektorem. Wykorzystano także standaryzowany test Thomasa-Kilmanna *Postawa w sytuacji konfliktowej*. Uzyskane wyniki poddane zostały analizie z wykorzystaniem metod statystycznych. W badaniach zastosowano dobór celowy i zostali do nich zaproszeni nauczyciele i dyrektorzy zatrudnieni w publicznych i niepublicznych przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach oraz w innych formach wychowania przedszkolnego na terenie gminy miasta Rybnika. Badania przeprowadzone zostały w okresie 09.2020-09.2022. W badaniach udział wzięło 305 nauczycielek i 37 dyrektorek (w tym osoby zajmujące inne stanowiska kierownicze jak dyrektora ds. pedagogicznych czy wicedyrektora).

Zarządzanie placówką wychowania przedszkolnego uwikłaną w konflikty wewnętrzne – w świetle badań własnych

Umieszczenie placówek edukacyjnych takich jak przedszkola w kategorii organizacji, pozwala na postrzeżenie konfliktu i sposobów jego wykorzystywa-

¹Prezentowane analizy stanowią wybrany wycinek badań nad problemem konfliktów w zespołach nauczycielskich zrealizowanych w ramach rozprawy doktorskiej Moniki Moręły przygotowanej pod kierunkiem naukowym dr hab. Beaty Pituley, prof. PŚ.

nia jako potencjalnego narzędzia zarządzania placówką. To z kolei wskazuje na potencjał konfliktów w zarządzaniu i kierowaniu placówką edukacyjną z wykorzystaniem kapitału ludzkiego (nauczycieli i pozostałego personelu) oraz pozostałych zasobów materialnych i niematerialnych. Na potrzebę takiego podejścia wskazuje fakt coraz liczniejszych opracowań naukowych dotyczących przywództwa dyrektorów (i nauczycieli) oraz zarządzania konfliktem w szkole (Msila 2012; Boucher 2013; Saiti 2015; Chandolia, Anastasiou 2020; Larasati, Raharja 2020, etc.). Przedszkola, tak jak inne zakłady pracy, stanowią organizację zrzeszającą osobowości o odmiennych poglądach, temperamentach, sposobie myślenia, czy o zróżnicowanych systemach wartości. Nietrudno zatem o nieporozumienia, które w porę niedostrzeżone i niewyjaśnione mogą prowadzić do konfliktów obejmujących nie tylko poszczególnych nauczycieli, lecz całą społeczność danej placówki. Z tej perspektywy, interesujące jest czy zachodzi związek między konfliktami wewnętrznymi (występującymi w zespołach nauczycielskich wewnątrz danej placówki wychowania przedszkolnego) a zarządzaniem daną placówką. Badaniem objęto zarówno nauczycieli, jak i dyrektorów z grup, które potwierdziły występowanie konfliktów w swoich zespołach nauczycielskich, a także, które konfliktów nie wskazały. W analizach wykorzystano test *t* Studenta dla prób niezależnych i test *U* Manna Whitneya. Wynik testu parametrycznego zaprezentowano w Tabeli 1.

Tabela 1

Konflikty wewnętrzne a poziom zarządzania placówką w ocenach nauczycieli

	Występowanie konfliktów (<i>n</i> = 236)		Brak konfliktów (<i>n</i> = 69)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohen
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Jak ocenia Pan/Pani swój wpływ na efektywność funkcjonowania Państwa placówki w zakresie zarządzania?	3,02	1,01	3,78	1,34	-4,40	<0,001	-1,11	-0,42	0,70
Jak ocenia Pani/Pan stopień realizacji zadań w zakresie zarządzania konfliktami przez dyrektora Pani/Pana przedszkola?	3,41	1,06	4,33	0,78	-7,95	<0,001	-1,16	-0,70	0,92
Na jakim poziomie ocenia Pani/Pan kompetencje dyrektora Pani placówki w zakresie rozwiązywania konfliktów?	3,57	1,10	4,33	0,78	-6,49	<0,001	-1,00	-0,53	0,74

Źródło: badania własne.

Wyniki testów okazały się istotne statystycznie. Dla oceny zarządzania konfliktami przez dyrektora odnotowano efekt silny ($d = 0,92$), natomiast pozostałe wyniki wskazują na umiarkowaną siłę efektu tj.: $d = 0,74$ dla oceny kompetencji dyrektora przedszkola w zakresie rozwiązywania konfliktów oraz $d = 0,70$ dla oceny własnego wpływu na zarządzanie placówką. Uzyskane wyniki wskazują, że nauczyciele doświadczający konfliktów w swoim zespole niżej oceniają jakość zarządzania placówką niż nauczyciele, których zespoły nie były uwikłane w konflikty. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że przeprowadzony test nieparametryczny potwierdził te wyniki. Można zatem przyjąć, że w zespołach, w których ujawniają się konflikty wewnętrzne, oceny działań dyrektora w zakresie zarządzania placówką, a także kierowania i rozwiązywania konfliktów, są niższe niż w przypadku nauczycieli niewikłanych w żadne konflikty. Nauczycielki z zespołów „bezkonfliktowych” wyżej oceniały zarówno poziom kompetencji dyrektora w zakresie zarządzania, jak i rozwiązywania konfliktów, podobnie jak własny wpływ na zarządzanie przedszkolem czy inną formą wychowania przedszkolnego. Wydaje się, iż zarządzanie przedszkolem, w którym nie występują konflikty, pozwala na doświadczanie większego poczucia sprawczości przez nauczycieli zarówno w sferze realizacji zadań przedszkola, jak i wspierania dyrektora w zarządzaniu nim. Brak konfliktów w zespołach nauczycielskich może także wskazywać na większe kompetencje dyrektora w zakresie zapobiegania ich powstawania. Mając na uwadze powyższe, analizie poddano kwestię korelacji liczby występujących konfliktów z jakością zarządzania placówką. Przeprowadzono w tym celu analizy korelacji ρ Spearmana, a uzyskane wyniki zaprezentowano w Tabeli 2.

Tabela 2

Liczba konfliktów a jakość zarządzania placówką w ocenie nauczycieli

		Liczba konfliktów
Jak ocenia Pan/Pani swój wpływ na efektywność funkcjonowania Państwa placówki w zakresie zarządzania?	ρ Spearmana	-0,23
	istotność	<0,001
Jak ocenia Pani/Pan stopień realizacji zadań w zakresie zarządzania konfliktami przez dyrektora Pani/Pana przedszkola?	ρ Spearmana	-0,18
	istotność	0,001
Na jakim poziomie ocenia Pani/Pan kompetencje dyrektora Pani placówki w zakresie rozwiązywania konfliktów?	ρ Spearmana	-0,14
	istotność	0,014

Źródło: badania własne.

Przedstawione w Tabeli 2. wyniki wskazują, że w opinii nauczycielek liczba konfliktów ujawnionych w zespołach nauczycielskich jest powiązana z każdym z aspektów oceny standardów zarządzania placówką. Ujemny charakter relacji wskazuje, że im więcej sytuacji konfliktowych doświadczają respondenci, tym niżej oceniają oni poziom zarządzania placówką. Aby uzyskać szerszy pogląd w kwestii oceny warunkowania przez konflikty efektywności zarządzania przedszkolem, sprawdzono, czy liczba konfliktów różnicuje poziom zarządzania placówką. Analogicznie wykonano testy *U* Manna-Whitneya, jednakże jego wyniki okazały się nieistotne statystycznie. Oznacza to wyraźny brak różnic w dyrektorskiej ocenie wpływu liczby konfliktów na ich efektywność w zakresie zarządzania przedszkolem oraz działań profilaktycznych zapobiegających ich występowaniu. Wyniki przedstawione zostały w Tabeli 3.

Tabela 3

Zarządzanie placówką i profilaktyka a liczba konfliktów w zespole w ocenie dyrektorów

W jakim stopniu ocenia Pan/Pani:	1-5 (<i>n</i> = 30)		Było ich tak wiele, że nie potrafię określić (<i>n</i> = 7)		<i>U</i>	<i>p</i>	η^2
	średnia ranga	<i>Me</i>	średnia ranga	<i>Me</i>			
swój wpływ na efektywność funkcjonowania Państwa placówki w zakresie zarządzania?	18,07	3,00	23,00	4,00	77,00	0,228	0,04
działania mające na celu zapobieganiu konfliktom wewnętrznym wśród swoich nauczycieli?	17,80	3,00	24,14	4,00	69,00	0,111	0,07

Źródło: badania własne.

Jednocześnie w grupie dyrektorów analizie poddano występowanie związków pomiędzy różnorodnością konfliktów i siłą przebiegu a poziomem zarządzania placówką. Wykorzystano w tym celu korelację *rho* Spearmana, a wyniki tychże analiz przedstawiono w Tabeli 4.

Tabela 4

Jakość zarządzania placówką a różnorodność i siła przebiegu konfliktów w ocenie dyrektorów

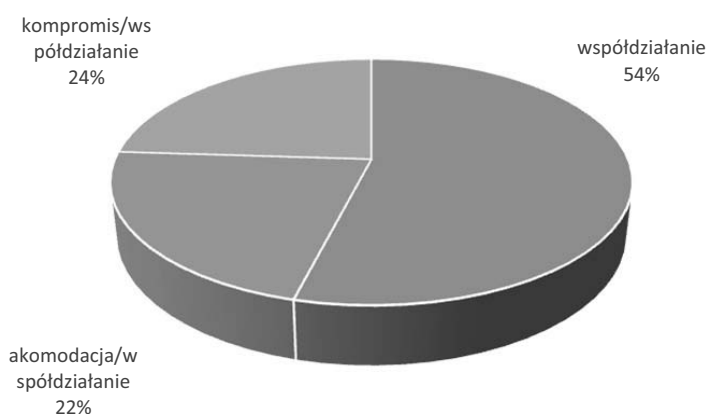
		Różnorodność konfliktów	Siła przebiegu
W jakim stopniu ocenia Pan/Pani swój wpływ na efektywność funkcjonowania Państwa placówki w zakresie zarządzania?	<i>rho</i> Spearmana	-0,37	0,63
	istotność	0,023	<0,001
W jakim stopniu ocenia Pani/Pan działania mające na celu zapobieganiu konfliktom wewnętrznym wśród swoich nauczycieli?	<i>rho</i> Spearmana	0,36	-0,06
	istotność	0,027	0,746

Źródło: badania własne.

Jak wynika z analizy, różnorodność konfliktów jest powiązana ujemnie z oceną własnego wpływu na efektywność funkcjonowania placówki w obszarze zarządzania, natomiast dodatnio z autooceną działań profilaktycznych zapobiegających pojawianiu się konfliktów wewnętrznych. Można zatem przyjąć, że im bardziej różnorodne są ujawniane konflikty wewnętrzne w zespole nauczycielskim, tym niżej respondentki z grupy dyrektorek oceniają jakość swojego zarządzania, niemniej jednak wyżej oceniają własne działania mające na celu zapobieganie konfliktom wewnętrznym. Z kolei siła przebiegu konfliktów koreluje dodatnio i silnie z oceną jakości własnego zarządzania, co oznacza, że im bardziej burzliwy był przebyty konflikt, tym wyżej respondentki oceniają swój styl kierowania placówką (przy czym siła przebiegu konfliktów nie jest powiązana z oceną działań mających na celu zapobieganie konfliktom).

Niepodważalnym jest fakt rangi funkcji dyrektora dla funkcjonowania i rozwoju placówki przedszkolnej. Pełnienie tej funkcji wymaga od osoby dyrektora konkretnych predyspozycji osobowych oraz szeregu specyficznych kompetencji. W świetle obowiązujących przepisów prawa oświatowego dyrektor wybierany jest w drodze konkursu. Powinien przedłożyć swoją koncepcję rozwoju placówki, w której ubiega się o stanowisko, a także potrafić wykazać się doskonałą znajomością przepisów z zakresu prawa oświatowego, administracyjnego, bezpieczeństwa i higieny pracy oraz innych. Wybór dyrektora jest zatem kluczowy dla funkcjonowania całej placówki, gdyż to w jego kompetencjach spoczywa organizacja odpowiednich warunków pracy (dla pracowników), opieki, wychowania i kształcenia (dla dzieci), odpowiednie zarządzanie kapitałem ludzkim, wreszcie dobór strategii rozwiązywania

problemów, także tych na płaszczyźnie relacji interpersonalnych. Z tego też punktu widzenia, pożądaną kompetencją u osób zarządzających placówkami edukacyjnymi jest nie tyle umiejętność rozwiązywania, ile – przy współczesnym postrzeganiu tej funkcji kierowniczej – zarządzania konfliktem. W ocenie Justyny Cieślińskiej konflikt jest dla całej placówki, jak i osób nią zarządzających, ważnym wskaźnikiem radzenia sobie z organizacją pracy oraz motywowania personelu pedagogicznego i pozostałego. Umiejętność diagnozowania i rozwiązywania sytuacji konfliktowych stanowi jeden z najważniejszych elementów funkcjonowania organizacyjnego (Cieślińska 2014, s. 248). Z perspektywy specyfiki pracy dyrektora przedszkola oraz jego autorytetu w rozwiązywaniu konfliktów warto odnotować uwagę Franza Seitz i Romana Capaula, iż to właśnie „kompetencje kadry kierowniczej w zakresie zarządzania konfliktem budują kulturę organizacyjną placówki” (Seitz, Capaul 2007, s. 250). Przy czym zarządzanie konfliktami jest tutaj rozumiane znacznie szerzej aniżeli tylko ich rozwiązywanie, a sam konflikt traktowany jest jako szczególna kategoria zadań współczesnego dyrektora. Stąd pojawiła się potrzeba zdiagnozowania, za pomocą testu Thomasa-Kilmanna, stylów rozwiązywania konfliktów preferowanych przez badanych dyrektorów. Pomimo nielicznej próby (37 respondentek) zastosowanie tego testu, pozwoliło na sporządzenie rysu dominujących stylów rozwiązywania konfliktów wśród badanych dyrektorów. Uzyskane wyniki zaprezentowane zostały na Wykresie 1.



Wykres 1. Preferowane style rozwiązywania konfliktów przez badanych dyrektorów – wyniki testu Thomasa-Kilmanna.

Źródło: badania własne.

Współpraca (współdziałanie) to strategia polegająca na dążeniu do rozwiązania konfliktu przy uwzględnieniu potrzeb stron konfliktu (Kłusek 2009, s. 120-121). W praktyce oznacza to, iż dyrektorzy, których wynik testu wskazał na taki sposób zarządzania konfliktem, stawiają sobie za cel dokładne przeanalizowanie stanowisk wszystkich stron konfliktu oraz utrzymanie pozytywnych wzajemnych relacji. Akomodacja (dostosowanie) z kolei polega na maksymalizowaniu interesu strony przeciwnej w stosunku do swoich własnych (Kłusek 2009, s. 121), zatem dyrektor placówki rezygnuje z pewnych ustaleń, zasad czy reguł, w zamian zachowując dobre relacje. W taki też sposób stara się rozwiązywać konflikty swoich pracowników. Kompromis z kolei opiera się na modyfikacji swoich oczekiwań i ustępstw każdej ze stron (Kłusek 2009, s. 121-122). Wykorzystując tę strategię, dyrektor ustępuje w niektórych kwestiach, oczekując tego samego od pozostałych stron konfliktu. Preferowanie przez respondentki podwójnych stylów zarządzania konfliktem może świadczyć o większej elastyczności tych dyrektorek w sytuacjach, w których konieczne jest wykorzystanie kompetencji zarządzania konfliktami. Potwierdzeniem uzyskanego rysu dominujących stylów kierowania konfliktem stały się wyniki analizy opinii na temat stylów zarządzania placówką wychowania przedszkolnego. W badaniu wzięły udział zarówno nauczycielki, jak i dyrektorki przedszkoli. Uzyskane wyniki zaprezentowano w Tabeli 5.

Tabela 5

Styl zarządzania placówką w opinii respondentów

	Style zarządzania placówką	Wskazania w grupie nauczycieli		Wskazania w grupie dyrektorów	
		N = 305	%	N = 37	%
1.	pracownicy otrzymują konkretne dyspozycje oraz sposoby, jakimi mają realizować dane polecenie i z tego są rozliczani	76	24,8	13	35,1
2.	pracownicy mogą podejmować decyzje w sprawie wykonywanej pracy, dysponują większą samodzielnością oraz możliwością przejawiania własnej inicjatywy	213	69,6	22	59,5
3.	pozostawiając inicjatywę i realizację w całości po stronie pracowników, bez sprawowania kontroli dyrektorskiej	17	5,6	0	0
4.	kierowanie przez integrację – zespół utożsamia powodzenie swojego zakładu pracy z własnymi korzyściami	0	0	2	5,4

Źródło: badania własne.

Zarówno wśród nauczycieli (69,6%), jak i dyrektorów (59,5%) dominuje przekonanie, że placówki zarządzane są głównie w sposób demokratyczny, a pedagodzy mają możliwość współdecydowania o sposobach realizacji zadań wynikających z pełnionych przez nich funkcji zawodowych. Takie respektowanie prawa nauczycieli do podejmowania autonomicznych decyzji zachęca do wzrostu inicjatywności, innowacyjności i kreatywności. Z pewnością taki sposób zarządzania placówką sprzyja podejmowaniu współpracy i odczuwaniu satysfakcji zawodowej przez nauczycieli. Nie można jednak nie zwrócić uwagi na fakt, że 24,8% nauczycieli i 35,1% dyrektorów określa sposób zarządzania przedszkolem jako autorytarny, oparty na wzmożonej dyrektorskiej kontroli i rozliczaniu się z wykonywanych zadań – z pewnością jest liczne grono nauczycieli, którzy mając jasno sprecyzowane polecenia i ściśle określone zadania, funkcjonują znacznie efektywniej niż w sytuacji bez stałego nadzoru.

Zapobieganie sytuacjom konfliktowym jest jednym z elementów *menadżerskiego* zarządzania każdą organizacją, także będącą placówką wychowania przedszkolnego. Działania profilaktyczne mają na celu przede wszystkim podnoszenie kompetencji komunikacyjnych i doskonalenie umiejętności rozwiązywania konfliktów członków zespołów nauczycielskich. Z przeprowadzonych badań wynika, że dyrektorzy przedszkoli organizują szkolenia dla rad pedagogicznych w zakresie: efektywnej komunikacji interpersonalnej, metod i technik radzenia sobie ze stresem, strategii rozwiązywania konfliktów. Podejmują także działania zmierzające do uzyskania wsparcia psychologicznego dla oczekujących tego nauczycieli. Nauczycielki wskazywały także, że środkiem zapobiegającym powstawaniu konfliktów jest sama postawa dyrektora wobec pracowników, m.in.: *Szczere, empatyczne, indywidualne podejście Dyrektora do pracowników, Otwartość na dialog na temat spraw bieżących, Pozostawienie marginesu, swobody na działania nauczycieli i ich pomysły czy spotkania integracyjne dla członków zespołów nauczycielskich*. Dyrektorzy przedszkoli również dostrzegają w takich spotkaniach i wspólnych wyjazdach działania prewencyjne (*ukierunkowanie na podopiecznych i dbałość o atmosferę również w sytuacjach poza pracą – wyjazdy, wycieczki, zabawy*). Ponadto, dyrektorki przedszkoli dostrzegają możliwość zapobiegania konfliktom poprzez: *tworzenie klimatu sprzyjającego pracy, rozwój zawodowy oraz wsparcie emocjonalne ze strony innych nauczycieli i dyrektora, jasne i realne wymagania, wcześniej omówione terminy i zadania, wymiana doświadczeń w gronie pedagogicznym, przyznanie dodatkowych dni wolnych czy wsparcie emocjonalne*. Bardzo istotnym aspektem, jest dostrzeganie przez dyrektorki sposobu na zapobieganie konfliktom w podnoszeniu

własnych kompetencji w zakresie kierowania zespołem, rozwiązywania konfliktów, jak i komunikacji interpersonalnej².

Konkluzja

Konflikty stanowią nieodłączny element rzeczywistości każdej organizacji, także placówek wychowania przedszkolnego. I chociaż problem ten bywa bagatelizowany lub ukrywany zarówno przez nauczycieli, jak i kadre zarządzającą, mają one znaczący wpływ na jakość funkcjonowania nauczycieli, oraz całej placówki (Catana 2016). Rezultaty badań wykazały (istotny statystycznie) związek pomiędzy ujawnianymi konfliktami a (samo)oceną poziomu jakości zarządzania – wszędzie tam, gdzie występują konflikty, wyraźnie wskazywany niższymi ocenami jest poziom zarządzania placówką przez dyrektora podobnie jak poczucie współuczestniczenia w procesie zarządzania i własnej skuteczności nauczycieli w tym obszarze działalności placówki. Jak wskazują badania (Grochowalska, Sajdera 2017; Eldor, Shoshani 2017) jakość pracy nauczycieli w istotnym stopniu jest determinowana panującą w miejscu pracy atmosferą i relacjami interpersonalnymi, można zatem przyjąć, że rzutować to będzie także na pracę zarządzających. Dyrektorzy zdają sobie sprawę z autorytetu i roli pełnionej przez siebie funkcji, także w obszarze budowania poczucia sprawczości i współuczestniczenia zarówno w tworzeniu systemu zarządzania opartego na autonomii nauczyciela i prawa do wyrażania opinii czy podejmowania inicjatyw, jak i tworzeniu standardów rozwiązywania trudnych sytuacji konfliktowych, na podstawie współdziałania. Właśnie owo współdziałanie, zdaje być kluczem dla podnoszenia jakości poziomu zarządzania, a praca zespołowa sprzyja otwartej dyskusji, z poziomu różnych perspektyw i integrowaniu się nauczycieli i dyrektorów wokół poszukiwania realnych rozwiązań? (Tjosvold i in. 2014, s. 546), także na płaszczyźnie zarządzania.

²Studia podyplomowe i kursy kwalifikacyjne z zakresu zarządzania oświatą, konferencje, szkolenia coachingowe, warsztaty i webinaria m.in.: *Jak zapobiegać wypaleniu zawodowemu u nauczycieli*; *Dobry zespół to podstawa*; *Budowanie silnego zespołu nauczycieli i pracowników opartego na współpracy jako skuteczna strategia rozwoju placówki oświatowej*; *Sytuacje kryzysowe w szkole*.

Literatura | References

- ADLER R., ROSENFELD L., PROCTOR R. (2011), *Relacje interpersonalne: proces porozumiewania się*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań.
- BOUCHAMMA Y., BASQUE M., MARCOTTE C. (2014), *School Management Competencies: Perceptions and Self-Efficacy Beliefs of School Principals*, „Creative Education” 5, s. 580-589, DOI: 10.4236/ce.2014.58069.
- BOUCHER M. M. (2013), *The relationship of principal conflict management style and school climate*. PhD Thesis. University of South Carolina.
- CATANA L. (2016), *Conflicts between Teachers: Causes and Effects*, [w:] *New Approaches in Social and Humanistic Sciences*, red. A. Sandu, A. Frunza, G. Gorghiu, E. Ciongaru, MEDIMOND, Bolonia, s. 89-93, <https://ssrn.com/abstract=3342158>.
- CHANDOLIA E., ANASTASIOU S. (2020), *Leadership and conflict management style are associated with the effectiveness of school conflict management in the Region of Epirus, NW Greece*, „European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education”, 10.1, s. 455-468, DOI: <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010034>.
- CIEŚLIŃSKA J. (2014), *Styl przywództwa dyrektora szkoły a rozwiązywanie konfliktów*. Zwiad badawczy, „Studia Edukacyjne”, nr 33, s. 243-259.
- DAVIS S., DARLING-HAMMOND L., LAPOINTE M., MEYERSON D. (2005), *School Leadership Study: Developing Successful Principals*, Stanford, CA: Stanford University Educational Leadership Institute.
- ELDOR L., SHOSHANI A. (2017), *Are you being served? The relationship between school climate for service and teachers' engagement, satisfaction, and intention to leave: A moderated mediation model*, „The Journal of Psychology”, 151.4, s. 359-378, DOI: <https://doi.org/10.1080/00223980.2017.1291488>.
- GAWRECKI L. (2019), *Menadżerskie zarządzanie placówką edukacyjną. Praktyczny poradnik dla dyrektorów szkół*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- GOODMAN N. (2009), *Wstęp do socjologii*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- GROCHOWALSKA M., SAJDERA J. (2017), *Placówka przedszkolna w Małopolsce miejscem współpracy nauczycieli*, [w:] *Szkoła jako organizacja ucząca się? Perspektywa ewaluacji zewnętrznej*, red. I. Ocetkiewicz, Kraków.
- HALINGER P., HECK R. H. (1998), *Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995*. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 9, s. 157-191, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0924345980090203>.

- LARASATI R., RAHARJA S. (2020), Conflict management in improving schools effectiveness, [w:] 3rd International Conference on Learning Innovation and Quality Education (ICLIQE 2019). Atlantis Press, s. 191-197, DOI: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200129.025>.
- LEITHWOOD K., DAY C., SAMMONS P., HARRIS, A., HOPKINS D. (2006), *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, Nottingham.
- LEVINE A. (2005), *Educating School Leaders. The Education Schools Project*, <http://www.edschools.org/pdf/Final313.pdf> [data dostępu: 10.09.2022]
- MSILA V. (2012), Conflict management and school leadership, „Journal of communication”, 3.1, s. 25-34.
- KŁUSEK B. (2009), Kwestionariusz stylów rozwiązywania konfliktów, „Czasopismo Psychologiczne”, 15(1), s. 119-140.
- MOORE W. CH. (2012), *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa.
- ROBINSON V. M., LLOYD C. A., ROWE K. J. (2008), The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types, „Educational Administration Quarterly”, 44, s. 635-674, DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X08321509>.
- SAITI A. (2015), Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators, „Educational Management Administration & Leadership”, 43/4, s. 582-609, DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143214523007>.
- SEITZ H., CAPAUL R. (2007), *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*, Haupt Verlag.
- STONER J. A. F., WANKEL CH. (1997), *Kierowanie*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- SZCZEPAŃSKI J. (1962), *Elementarne pojęcie socjologii*. [w:] *Filozofia i Socjologia XX wieku*, Warszawa.
- TJOSVOLD D., WONG A. S. H., CHEN N. Y. F. (2014), Constructively managing conflicts in organizations, „Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior”. 1, s. 545-568, DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091306> [data dostępu: 11.09.2022].

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v49i.14>

Mirosława Kanar*

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5426-4066>

e-mail: mirkan@amu.edu.pl

PODMIOTOWOŚĆ RELACJI PODSTAWĄ ZMIAN WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE

STUDENT-CENTRED RELATIONSHIPS AS A BASIS FOR CHANGE
IN THE MODERN SCHOOL

Keywords: school, personalistic pedagogy, relational-developmental approach, teaching, learning, relationship, schooling, student, teacher.

The article addresses issues related to the ever-changing Polish school. A vital part of the article is the presentation of didactics, the teacher and the student both in the modern school and within the framework of personalistic education and the relational-developmental approach. The relational-developmental perspective is the foundation of the new dimension of school. The teacher is an active listener and an inspiring mentor who stimulates children's curiosity and creativity. In this approach, the learner is not just a recipient of teaching, he or she is also an active creator of his or her own knowledge and skills. The article discusses the importance of establishing relationships for a well-functioning teaching-learning process. The concept argues that it is important to move away from standardised teaching in order to build a modern, student-centred and relational education system.

***Mirosława Kanar** – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, zainteresowania naukowe: pedagogika specjalna, przedszkolna i wczesnoszkolna, spektrum autyzmu i neurodywergencja, kształtowanie samowiedzy.

PODMIOTOWOŚĆ RELACJI PODSTAWĄ ZMIAN WE WSPÓLczesnej SZKOLE

Słowa kluczowe: szkoła, pedagogika personalistyczna, podejście relacyjno-rozwojowe, nauczanie, uczenie się, relacja, szkolnictwo, uczniów, nauczyciel.

W artykule poruszono kwestie związane ze zmieniającą się polską szkołą. Istotną częścią artykułu jest przedstawienie dydaktyki, nauczyciela oraz ucznia we współczesnej szkole oraz z perspektywy edukacji personalistycznej i podejścia relacyjno-rozwojowego. Perspektywa relacyjno-rozwojowa jest podstawą nowego wymiaru szkoły. Nauczyciel jest aktywnym słuchaczem oraz inspirującym mentorem, który pobudza ciekawość i kreatywność dzieci. Uczniów w tym podejściu nie jest tylko odbiorcą nauczania, jest także aktywnym twórcą swojej wiedzy oraz umiejętności. W artykule omówiono znaczenie nawiązywania relacji dla prawidłowego przebiegu procesu nauczania – uczenia się. Zgodnie z tą koncepcją istotne jest odejście od nauczania standaryzowanego, aby zbudować nowoczesny, podmiotowy i relacyjny system edukacji.

Wprowadzenie

Jesteśmy świadkami przemian społecznych, które powodują coraz większą złożoność zjawisk. Aktualna zmiana społeczna jest określana jako „społeczeństwo sieci” (Castells 2007). Rewolucja informatyczna i technologiczna zapoczątkowała okres restrukturyzacji społeczeństwa. Według autorów globalizacja spowodowała liberalizację obyczajów oraz wzrost respektowania podmiotowości i godności człowieka. Ponadto obserwuje się zjawisko powszechności dóbr, wcześniej dostępnych jedynie wybranym grupom społecznym (Szempruch 2013, s. 294). Nowe trendy w społeczeństwie przynoszą zmiany w funkcjonowaniu jednostek. Pożądane cechy to m.in. otwartość na innowacje, poczucie sprawstwa (przekonanie o możliwościach), samorozwój, czy tolerancja do różnorodności. Stwarza to potrzebę wprowadzania zmian w edukacji. Współczesne trendy w oświacie skoncentrowane są na stworzeniu zorientowanego systemu edukacji, który ma na celu ukształtować społeczeństwo zachowujące podstawowe wartości moralne, ale także dążące do rozwoju ekonomicznego oraz wyrównania szans zawodowych, edukacyjnych i życiowych każdej jednostki (tamże, s. 296-297). W nowoczesnym systemie edukacji istotne jest kształtowanie autonomii i podmiotowości. Ponadto ważna jest idea uczenia się przez całe życie (Kupisiewicz, Banach 2000). Niniejszy artykuł jest próbą ukazania współczesnej polskiej

szkoły oraz możliwości wprowadzenia oddolnych zmian w placówkach edukacyjnych.

Współczesna szkoła w Polsce

Podstawy kierunku dydaktyki tradycyjnej, który z czasem zaczęto określać mianem herbartowskiej, opracował niemiecki filozof, psycholog i pedagog Jan Fryderyk Herbart (Kupisiewicz 2000). Mianem systemu progresywnego określa się zaproponowany przez Johna Deweya proces nauczania-uczenia się (Dewey 1958, 1972). Choć współczesna dydaktyka różni się od zaproponowanych przez powyższych autorów kierunków, to czerpie zarówno z dydaktyki tradycyjnej, jak i z dydaktyki progresywnej.

Cechą współczesnego nauczania w Polsce zaczerpniętą z dydaktyki herbartowskiej jest przekazywanie usystematyzowanej wiedzy. W polskim szkolnictwie określona jest podstawa programowa, a nauczyciel zobowiązany jest do wyboru programu nauczania lub napisania autorskiego, zgodnego z treścią rozporządzenia MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Rozporządzenie Ministra Edukacji... 2017). Proces nauczania-uczenia się w polskiej szkole obejmuje pewną całość dydaktyczną, na którą składają się takie elementy, jak nauczyciel, uczeń, treści kształcenia, środki dydaktyczne, metody nauczania, warunki środowiskowe i uzyskane rezultaty (efekty). Składa się on z mniej lub bardziej obszernych działań uwzględniających nauczanie (perspektywa nauczyciela) oraz uczenie się (perspektywa ucznia). Proces nauczania-uczenia się jest systematyczny, zamierzony i długotrwały (Zarzecki 2008). Efektem tego procesu jest osiągnięcie wcześniej zaplanowanych rezultatów (cele nauczania). Formy organizacyjne nauczania stosowane są zamiennie. Na lekcjach nauczyciele wykorzystują pracę indywidualną, grupową oraz zbiorową. W szkole ogólnodostępnej nauka odbywa się w formie lekcji, które trwają 45 minut oraz przerw pomiędzy zajęciami (od 5 do 20 minut) (Rozporządzenie Ministra Edukacji... 2001). Charakterystyczny dla dydaktyki w Polsce jest podział zajęć na przedmioty, co rozpoczyna się od IV klasy szkoły podstawowej. W edukacji wczesnoszkolnej stosuje się system interdyscyplinarnego (całościowego) nauczania. Metodyka nauczania w polskiej szkole na przestrzeni lat uległa zmianie. Obecnie czerpie ona zarówno z dydaktyki tradycyjnej (metody o charakterze receptywnym), jak i dydaktyki progresywnej (samodzielne działania ucznia o charakterze poznawczym oraz empirycznym). Zgodnie z Rozporządzeniem MEN i MS z dnia 31.12.2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i w niepublicznych szkołach i placówkach (Rozporządzenie Ministra Edukacji... 2002) czynności umysłowe

we powinno przeplatać się zajęciami praktycznymi czy ruchowymi. Czerpiąc z kierunku herbartowskiego, w placówkach oświatowych stosuje się motywację zewnętrzną. Sprawdzanie wiedzy odbywa się poprzez sprawdziany, testy sprawnościowe oraz egzaminy. Uczniowie są oceniani przez system pochwał i nagan. W polskim systemie oświaty sposób oceniania jest zapisany w statucie placówki. W każdej placówce może opierać się na innych założeniach, np. system wagowy oceniający zdobytą wiedzę i umiejętności lub system punktowy określający zachowanie i postawę. To, co uległo zmianie na przestrzeni lat, to odejście od czynników dziedzicznych, czy środowiskowych jako przesądzających o wynikach kształcenia. Celem współczesnej dydaktyki jest przekazanie uczniom wzoru postaw, zachowań oraz informacji i umiejętności, które powinien prezentować po zakończeniu edukacji (Rozporządzenie Ministra Edukacji... 2017).

Nauczyciel we współczesnej szkole przyjmuje rolę heteronomiczną. Wiąże się to z tym, że jest on pośrednikiem w przekazywaniu odgórnie narzuconej wiedzy i umiejętności oraz postaw i zachowań (Pieróg 2016). Wymagania edukacyjne i efekty procesu nauczania-uczenia się określone są w podstawie programowej. Pracownicy pedagogiczni zwracają uwagę na wyzwanie, jakim jest przekazanie wszystkich treści z programu nauczania. Powoduje to sytuację, w której nauczyciel nie zawsze ma czas i przestrzeń do tworzenia układu partnerskiego z uczniami. Polskie społeczeństwo mierzy się z wychodzeniem z wielopokoleniowych złych doświadczeń i traum, co przekłada się na system edukacji (Ruppert 2017, Wolynn 2017). Efektem tego jest występowanie przemocy instytucjonalnej i symbolicznej w szkolnictwie (Kazimierzczak 2022). We współczesnej szkole nauczyciele wciąż są dominującą stroną w procesie nauczania-uczenia się. Starają się budować autorytet wśród młodych ludzi, jednak nie zawsze uwzględniając zasady etyczne i moralne w swoich działaniach.

Proces nauczania-uczenia się w Polsce a kondycja psychiczna uczniów – przegląd badań

W Polsce ukazał się raport dotyczący zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Stanowi on podsumowanie projektu „MŁODE GŁOWY. Otwarcie o zdrowiu psychicznym”. Udział w badaniu był skierowany do szkół z powiatów i gmin oraz był dobrowolny. Ankiety były przekazane placówkom w formie elektronicznej, poprzez specjalnie przygotowaną platformę online. Wygenerowano 1356 raportów indywidualnych dla szkół, natomiast w badaniu łącznie udział wzięły 1923 szkoły z całej Polski. Uczniowie najczęściej wypełniali kwestionariusze na zajęciach z informatyki lub podczas godziny wychowawczej. Łącznie uwzględniono w analizie wyników badań 184477

kwestionariuszy. Najczęściej ankietę wypełniali uczniowie szkoły podstawowej (56,5%) oraz liceum ogólnokształcącego (24,4%). W badaniu udział wzięły także osoby z technikum (2,3%) oraz szkół branżowych. Wśród badanych 17,7% to uczniowie ósmej klasy szkoły podstawowej, 12,2% to osoby z pierwszej klasy szkoły ponadpodstawowej. Najmniejszy odsetek stanowiły dzieci z czwartej klasy szkoły podstawowej (6,9%) oraz z piątej klasy szkoły ponadpodstawowej (0,6%) (Dębski, Flis 2023, s. 8-13).

Zgodnie z wynikami tych badań ok. 29% uczniów doświadcza stanów depresyjnych. Wśród badanych aż 39,2% z nich miało myśli suicydalne, a 18,6% planowało samobójstwo, z czego 8,8% podjęło próbę samobójczą. Jak wskazują autorzy raportu, na tak wysokie wskaźniki związane z kryzysem psychicznym u uczniów wpływa niskie poczucie własnej wartości oraz obniżone poczucie sprawczości, co ujawnia się w sytuacjach problemowych (np. niezapowiedziany sprawdzian, zapomnienie o pracy domowej) (tamże, s. 78).

Inne badania ukazują, że w Polsce edukacja nie sprzyja kreatywności oraz budowaniu relacji. Badania z 2023 r. obejmują 71 osób dorosłych, którzy byli uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Autorka badań wykorzystała metodę sondażu. Kwestionariusz ankiety odnosił się do edukacji osób z wyzwaniami rozwojowymi z ich perspektywy. Uczestnicy badania odpowiadali na pytania otwarte. Kwestie poruszone w ankiecie dotyczyły doświadczeń osób z wyzwaniami rozwojowymi związanymi ze szkołą podstawową oraz ze szkołą ponadpodstawową, a także przeżyć odnoszących się do procesu studiowania. Badani wskazali, jakie bariery występują na poszczególnych szczeblach edukacji oraz co pomogło lub uniemożliwiło zdobycie wyższego wykształcenia (Majchrzak, 2023)¹.

Z wypowiedzi uczestników badania wynika, że w szkole doświadczali oni przemocy fizycznej i psychicznej ze strony zarówno nauczycieli, jak i rówieśników. Placówki oświatowe nie były odpowiednio dostosowane do potrzeb i możliwości osób z wyzwaniami rozwojowymi. Poniższe wypowiedzi ukazują negatywne doświadczenia uczniów ze specjalnymi potrzebami w szkołach ogólnodostępnych.

Gdy matematyka mimo mojego orzeczenia oraz dostosowań oceniała mnie jako zwykłego ucznia, a także powtarzała mi, że nie jestem specjalny »wystarczająco« (1);

Podczas sprawdzania wiedzy wszelkie dźwięki i hałasy mi przeszkadzały, co odbiło się na ocenie znacznie niższej, niż moja wiedza mogła zaoferować. Często się

¹Badania zostały zrealizowane w 2023 roku w ramach projektu DGA – „Asystent studenta z ASD”. Pełne wyniki badań zostały udostępnione w formie nagrań Uczelniom, które brały udział w wyżej wymienionych projekcie.

ze mnie śmiano, dokuczano, pomijano, dręczono fizycznie i werbalnie do stopnia pojawienia się myśli samobójczych (2);

Deptanie przez nauczycieli, spychanie zdolniejszych dzieci do jednego poziomu, to mnóstwo razy mi się przydarzyło (3).

Warto zwrócić uwagę na to, że barierą w edukacji u osób biorących udział w badaniu była sztywność systemu, brak elastyczności ze strony nauczycieli i brak kreatywnych rozwiązań ze strony pracowników pedagogicznych.

Ogólnie traktowanie zdolniejszych intelektualnie, ale ekscentrycznych dzieci jako zagrożenie, zło, błąd systemu (3);

Obowiązek robienia wszystkiego według klucza, niedocenywanie kreatywności lub innego spojrzenia na różne kwestie. Sztywność zasad (4);

Programowość systemu edukacji powodująca tłumienie wrodzonych umiejętności i uniemożliwiająca ich wykorzystanie w dorosłości (5);

Chciałabym, żeby ludzie rozumieli, że każdy jest inny i nie można wszystkich oceniać według jednego wzorca (6).

Zgodnie z badaniami szkoła może być czynnikiem deregulującym funkcjonowanie dzieci i młodzieży (Kanar 2022). Projekt badawczy dotyczył samowiedzy osób w spektrum autyzmu, w tym w obszarze intelektualnym, co pozwoliło ukazać doświadczenia edukacyjne uczestników badania. Zostało ono przeprowadzone z uwzględnieniem paradygmatu interpretatywnego. U podstaw analizy i interpretacji wyników tego badania znajduje się perspektywa fenomenograficzna. Dobór grupy badanej odbywał się metodą „kuli śnieżnej” (Babbie 2004) i obejmował osoby w fazie wczesnej dorosłości (Levinson 1986, s. 5-6). W badaniu udział wzięło 25 dorosłych osób w spektrum autyzmu. Istotny aspekt przy doborze grupy badanych dotyczył diagnozy spektrum autyzmu. Projekt badawczy uwzględniał osoby, które podejmują się nawiązania kontaktów społecznych i komunikują się werbalnie. Badaną grupę stanowiły osoby w normie intelektualnej.

Analiza i interpretacja materiału badawczego ukazała, że uczestnicy badania odczuwali obniżenie nastroju, a także mieli nieadekwatne poczucie własnej wartości, co było skutkiem niewłaściwie prowadzonego procesu nauczania-uczenia się.

W szkole chciałem, pamiętam popełnić samobójstwo. Miałem depresję i po prostu miałem czarne myśli. Chciałem zapaść się pod ziemię (O.3).

Osoby badane uzyskiwały niższe oceny i doświadczały porażek edukacyjnych. Było to spowodowane nieodpowiednio dobranymi metodami nauczania oraz brakiem elastyczności ze strony nauczyciela i realizowanej przez niego podstawy programowej.

Na przykład dostaję najgorszą możliwą ocenę z historii, a ja jednocześnie w tym czasie mam przeczytanych kilka poważnych podręczników akademickich z historii, więc ja wiem, że mój zakres wiedzy z tego tematu jest dużo, dużo wyższy niż to, co jest weryfikowane na poziomie szkoły (O.6);

Do niedawna wydawało się, że nie mam żadnej możliwości nauczyć się żadnego języka obcego. To było bardzo silnie utrwalone przez nauczycieli na przestrzeni całego życia (O.7);

Ja musiałam każdą regułkę rozpracować w wersji rysunkowej, po swojemu. Jeżeli któreś słowo mi w regułce nie wchodziło, bo nie pasowało ze słuchu jakoś, to nie byłam w stanie się go nauczyć (O.18).

Wyniki przedstawionych badań są spójne z wnioskami z publikacji „Prawa ucznia w Polsce. Raport z badań”. Autorzy ukazują, że współczesna szkoła nie zawsze respektuje podstawowe przywileje i uprawnienia dzieci i młodzieży (Korzeniowski 2023). W procesie nauczania-uczenia się nie są uwzględniane postulaty związane z podmiotowym wychowaniem. Uczniowie doświadczają łamania ich podstawowych praw związanych m.in. z systemem oceniania, z zaspokojeniem podstawowych potrzeb fizjologicznych oraz związanych z naruszeniami ze strony nauczycieli. Jak zauważają autorzy, w polskiej szkole wciąż zauważalne jest zjawisko stratyfikacji społecznej (Kuśmierz 2023, s. 133-148).

Przedstawiony przegląd badań pozwala wysnuć wniosek, że we współczesnej szkole wciąż na proces nauczania-uczenia się ma wpływ dydaktyka herbartowska. Pracownicy pedagogiczni stosują dyrektywny i autorytarny system nauczania. Nauczyciele niechętnie korzystają z nowoczesnych metod nauczania jak np. metody aktywizujące (m.in. Storyline, Escape Room), czy związanych z wykorzystywaniem technologii. W swoich działaniach wykorzystują narzucone odgórnie formy i sposoby nauczania, np. metody podające – praca z podręcznikiem. W polskiej szkole brakuje miejsca, czasu lub motywacji ze strony pracowników pedagogicznych do nawiązywania relacji z uczniami. Skutkuje to obniżonym dobrostanem psychicznym dzieci i młodzieży. Uczniowie bywają przeciążeni nadmiarem treści do nauczenia, przy jednoczesnym nie zawsze klarownym systemie oceniania. Powoduje to u nich obniżenie poczucia własnej wartości oraz poczucia sprawstwa, co jest czynnikiem wywołującym stany depresyjne (Dębski 2023, s. 78).

Podmiotowość relacji oddolną „rewolucją” zmieniającą polską szkołę

Mając na uwadze rozwój współczesnej edukacji, warto przytoczyć podejścia, które są spójne z trendami światowymi w procesie nauczania-uczenia się. Jednym z takich kierunków jest pedagogika personalistyczna. Wśród

reprezentantów tego prądu edukacyjnego są m. in. Erich Fromm (pedagogika radykalnego humanizmu), Thomas Gordon (pedagogika antyautorytarna), Maria Łopatkowa (pedagogika serca), Carl Rogers (pedagogika niedyrektywna), a także Stanisław Ruciński (pedagogika fenomenologiczna). Fundamentem edukacji personalistycznej jest człowiek, który powinien być traktowany podmiotowo (Markiewicz, Skawina 2014, s. 82). Pedagogika personalistyczna opowiada się za autonomią osób, ich godnością i racjonalnością. Dydaktyka w tym rozumieniu ma sformułowane cele wychowawcze, które ukazują ich istotę i przebieg. Warto jednak podkreślić, że w myśl pedagogiki personalistycznej nie można manipulować treściami i wartościami, a człowiek samodzielnie dokonuje wyboru swojej ścieżki edukacyjnej (tamże).

Najważniejsze założenia pedagogiki personalistycznej odnoszą się do wartości takich jak: autonomia i podmiotowość człowieka, rozwój osobisty, podmiotowość prawna oraz dotyczą znaczenia dialogowego charakteru więzi społecznych (Śliwowski 1996). Autonomia w tym kierunku jest wartością podstawową i stanowi o wolności osoby. Człowiek powinien być traktowany z uwzględnieniem jego podmiotowości, niezależnie od jego indywidualnych cech. W myśl pedagogiki personalistycznej prawem naturalnym jest podmiotowość prawna. Jest to wolność jednostki w samostanowieniu, a także daje ona poczucie odpowiedzialności za swoje działania. Zwolennicy edukacji personalistycznej wśród istotnych wartości wskazują na rozwój osobisty, rozumiany również jako rozwój życia duchowego, który powinien stanowić nadrzędną dziedzinę życia. Zgodnie z omawianym kierunkiem edukacji istotny jest dialogowy charakter więzi społecznych. Człowiek stanowi odrębny i autonomiczny konstrukt, który jest nadrzędny względem społeczeństwa (Adamski 1993).

Warto wskazać konkretne rozwiązania dydaktyczne, które czerpią z pedagogiki personalistycznej. Jednym z nich jest podejście relacyjno-rozwojowe. Samo podejście relacyjne nie jest nowym nurtem oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych. Natomiast zaledwie od kilku lat kielkuje podejście relacyjno-rozwojowe. Opiera się ono na trzech podstawowych potrzebach, jakich doświadcza każdy człowiek; potrzeby relacji, autonomii i kompetencji (Gołaska 2016). Istotną inspiracją autorów tego kierunku stanowił nurt psychoanalityczny. Zgodnie z nim nauczyciel lub terapeuta ma za zadanie zbudować z podopiecznym bliską i bezpieczną relację. Prowadzący oddziaływania edukacyjno-terapeutyczne jest zobowiązany do rozwoju osobistego tak, aby wspierać uczniów w miarę swoich możliwości. Kolejnym istotnym kierunkiem, z którego czerpią autorzy podejścia relacyjno-rozwojowego jest myśl humanistyczna. Zgodnie z nią na pierwszym miejscu jest oso-

ba (podopieczny/uczeń). W oddziaływaniach edukacyjno-terapeutycznych, choć ważne jest, aby zidentyfikować ograniczenia, czy trudności podmiotu wspieranego, to działania skupiają się przede wszystkim na zasobach oraz cechach jednostki, z których można czerpać. Podejście to wskazuje na to, że każdy człowiek posiada zestaw zasobów. Problemem może być otoczenie i społeczeństwo, które uniemożliwia ujawnienie ich i tym samym rozwój jednostki. W związku z tym ważne jest, aby nauczyciel lub terapeuta określił w diagnozie, jakie czynniki w otoczeniu ucznia, mogą utrudniać jego edukację. Podejście relacyjno-rozwojowe ma wypracowaną metodykę oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych. Strategie te oparte są na obserwacji, odzwierciedlaniu aktywności (responsywność), recypatii, jednak przede wszystkim uwzględniają indywidualnie opracowany plan pracy z uczniem (Gołaska 2021; Kielin, Klimek-Markowicz 2013).

Podstawą w procesie nauczania-uczenia się w podejściu relacyjno-rozwojowym jest podmiotowe wychowanie (Olechnowicz, Wiktorowicz 2012). Szkoła w myśl tego kierunku jest „szyta na miarę”. W nauczaniu stawia się przede wszystkim na elastyczność oraz kreatywność. W dydaktyce częściej wykorzystuje się metody aktywizujące, np. ćwiczenia problemowe. Placówki realizujące założenia podejścia relacyjno-rozwojowego rzadko stosują kontrolę wyników nauczania, a nacisk w systemie oceniania stawiają na samokontrolę ucznia. W procesie edukacji kształtuje się motywację wewnętrzną m.in. poprzez uwzględnienie potrzeb, możliwości i zainteresowań dzieci oraz młodzieży. W szkołach tych stosuje się interdyscyplinarne nauczanie, które jest indywidualnie dostosowane do podopiecznych. Często placówki te rezygnują z 45-minutowego systemu lekcyjnego oraz z dzwonek sygnalizujących przerwę. Szkoła nie jest jedynym miejscem, w którym uczeń zdobywa wiedzę.

Nauczyciel relacyjno-rozwojowy stosuje w komunikacji wzorzec responsywny. Oznacza to, że jest on uważny, czyli słucha, obserwuje, czeka i odpowiednio reaguje na informacje przekazywane przez tego, którego wspiera lub uczy (Kielin 2021). W tym podejściu nauczyciel inspiruje swoich uczniów. Daje im możliwość rozwijania swoich zdolności oraz przezwycięzania wyzwań. Nauczyciel stara się zainteresować uczniów różnymi dziedzinami wiedzy, pobudza ich ciekawość i kreatywność. Wspiera dzieci oraz młodzież w samorozwoju, w tym w poznaniu swoich mocnych stron. W procesie nauczania-uczenia się ważne jest budowanie relacji opartej na szacunku i zaufaniu. Warto podkreślić, że dobre relacje nie stanowią synonimu „miłej atmosfery” (tamże). W procesie edukacji nie zawsze jest przyjemnie, np. pojawiają się wyzwania edukacyjne. W podejściu relacyjno-rozwojowym chodzi o to, aby uważnie słuchać podopiecznego, rozpoznać jego potrzeby i możli-

wości. W związku z tym relacja daje możliwość dostrzeżenia perspektywy ucznia, co umożliwia włączanie osób wspieranych do procesu nauczania-uczenia się (Gołaska 2021).

Podsumowanie

Jak zauważa Dorota Klus-Stańska (2021, s. 77) w Polsce dydaktyka ogólna nie nadała za dynamicznie rozwijającymi się teoriami kształcenia na świecie. Mierzymy się z nowymi wyzwaniami nie tylko w życiu codziennym, ale także w edukacji. Ilość informacji i tempo ich dezaktualizacji może przytłaczać. Internet stwarza możliwości uzyskania nieograniczonej liczby wiadomości na różnorodne tematy. Drogą nieformalną można odkrywać morze treści dotyczących współczesnej edukacji. Są one jednak obarczone ryzykiem występowania wśród nich m.in. przestarzałej terminologii, nieaktualnych badań, informacji popularnonaukowych oraz tzw. fake newsów, czyli wiadomości niepotwierdzonych lub fałszywych. Odpowiedzią na odnalezienie się w aktualnych i przyszłych trendach współczesnej edukacji jest rozwijanie w przyszłych pokoleniach kompetencji kluczowych. Polska oświata, chcąc dorównać globalnym zmianom, musi przejść rewolucję. Warto podkreślić, że nie musi ona stanowić zmian w zakresie ustawodawstwa i reformy szkolnictwa. Fundament systemu jest niezmienny, a dotychczasowe rewolucje w szkolnictwie miały charakter odgórny, czyli były narzucone placówkom oświatowym. Warto jednak zacząć zmiany „oddolnie”, zmieniając konkretną placówkę. Choć współczesna szkoła zmienia się, to wciąż najczęściej są to działania o charakterze innowacji bądź krótkoterminowych projektów (np. tutoring w szkole).

Zgodnie z założeniami pedagogiki personalistycznej powstają w Polsce szkoły autorskie m.in. waldorfskie, demokratyczne. Przykładem zmian w polskich placówkach oświatowych jest inicjatywa „Budząca się szkoła”. Są to szkoły, które wychodzą ze współczesnego nauczania, czerpiącego z podejścia tradycyjnego, na rzecz nowych kierunków m.in. podejścia relacyjno-rozwojowego (www.budzaciasieszkola.pl). Po okresie pandemii zauważono rosnące zainteresowanie szkołami alternatywnymi oraz niepublicznymi, a także edukacją domową (Kuśmierz 2023, s. 133-148).

Podejście relacyjno-rozwojowe nie jest spójne z założeniami współczesnej szkoły. Rysuje się potrzeba zmian. Istotne jest, aby tworzyć zmiany w oświacie, które będą wynikały z analizy procesu nauczania-uczenia się oraz z zapotrzebowania współczesnego społeczeństwa. W Polsce bez względu na reformy edukacji można wdrożyć spersonalizowany, relacyjny model edukacyjny. Daje on szansę na wykorzystanie możliwości XXI wieku, który przygotowałby uczniów do wyzwań nowoczesnego świata. Rewolucja, któ-

ra uwzględnia wdrożenie zasad pedagogiki personalistycznej, opiera się na innych zasadach niż ruch standaryzacji. Uwzględnia ona wiarę w wartość jednostki, w prawo do samostanowienia i rozwój osobisty. W podejściu personalistycznym nauczyciel jest autorytatywny, czyli ustala jasne oczekiwania (cele), zachęca do interakcji, ma angażującą i zachęcającą postawę oraz przede wszystkim stawia na relacje. Uczeń w tym podejściu jest nie tylko odbiorcą nauczania, ale także aktywnym twórcą uczenia się.

Literatura | References

- ADAMSKI F. (1993), Poza kryzysem tożsamości w kierunku pedagogiki personalistycznej, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- BABBIE E. (2004). Podstawy badań społecznych, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- CASTELLS M. (2007) Społeczeństwo sieci, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- DENZIN N. K., LINCOLN Y. S. (2009), Metody badań jakościowych. Tom 1 i 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- DEWEY J. (1958), Education and Experience, [w:] *Renascent Liberalism*, red. J. Dewey, The Essential, Nowy Jork.
- DEWEY J. (1972), Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii i wychowania, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- DĘBSKI M., FLIS J. (2023), MŁODE GŁOWY. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce, Fundacja UNAWEZA, Warszawa.
- GOŁASKA P. (2016), Autyzm relacyjnie, czyli praca na i nad kontaktem z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 15, s. 65-78, <https://doi.org/10.14746/ikps.2016.15.04>.
- GOŁASKA P. (2021), Autyzm relacyjnie. (Re)integracja społeczna dzieci ze spektrum autyzmu mających trudności w funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej, Poznań, <https://innowacje.rops.poznan.pl/wp-content/uploads/2020/08/WINS-Autyzm-Relacyjne-DRUK-krzywe.pdf>.
- KANAR M. (2022), Wiedza o sobie dorosłych osób ze spektrum autyzmu. Rozprawa doktorska, Uniwersytet Zielonogórski.

- KAZIMIERCZYK I. (2022), Edukacja dzieci w Polsce – wybrane aspekty, [w:] Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce, red. M. Sajkowska, R. Szredzińska, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, s. 216-237.
- KIELIN J. (2021), Obszary kompetencji terapeuty relacyjno-rozwojowego, <https://relacyjno-rozwojowi.pl/2021/10/08/obszary-kompetencji-terapeuty-relacyjno-rozwojowego/>.
- KIELIN J., KLIMEK-MARKOWICZ K. (2013), Krok po kroku. Nauczanie i terapia dzieci z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- KLUS-STĄSKA D. (2021), Dydaktyka ogólna: dobre tradycje, stare pułapki, nowe perspektywy, „Studia z teorii wychowania”, T. XII, 1(34), s. 61-84.
- KORZENIOWSKI Ł. (2023), Prawa ucznia w Polsce: raport z badań. Stowarzyszenie Umarłych Statutów, Kraków.
- KUPISIEWICZ Cz. (2000), Dydaktyka ogólna, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, Warszawa.
- KUPISIEWICZ Cz., BANACH Cz. (2000), Strategia rozwoju edukacji do roku 2020, [w:] Strategia rozwoju Polski do roku 2020, red. J. Auleytner i in., T. 2, Elipsa, Warszawa.
- KUŚMIERZ A. (2023), Stratyfikacja społeczna w edukacji, Prawa ucznia w Polsce: raport z badań, [w:] Stowarzyszenie Umarłych Statutów, red. Ł. Korzeniowski, Kraków, s. 133-153.
- MAJCHRZAK A. (2023), O spektrum autyzmu z perspektywy osoby autystycznej, <https://www.inkubatorwielkichjutra.pl/asd-multimedia/>.
- MANDAL E., ZALEWSKA K. (2010), Psychiczna kobiecość i męskość, poczucie własnej atrakcyjności, style przywiązania, style radzenia sobie i strategie autoprezentacji u kobiet podejmujących próby samobójcze, „Psychiatria Polska”, t. XLIV, nr 3, s. 329-339.
- MARKIEWICZ E., SKAWINA I. (2014), Personalistyczne podejście w wychowaniu rodzinnym na tle aktualnych systemów edukacyjnych, „Pedagogika Rodziny”, nr 4/4, s. 77-87.
- OLECHNOWICZ H., WIKTOROWICZ R. (2012), Dziecko z autyzmem. Wyzwalanie potencjału rozwojowego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- PIERÓG M. (2016), Profil współczesnego nauczyciela – zagadnienia wybrane, [w:] Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Wybrane problemy, red. K. Pujer, Exante, Wrocław, s. 13-22.

- ROZPORZĄDZENIE Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (2002), Dziennik Ustaw, nr 6, poz. 69 z późn. zm.
- ROZPORZĄDZENIE Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (2017), Dziennik Ustaw, poz. 356, z 2018 r. poz. 1679, z 2021 r. poz. 1533, z 2022 r. poz. 609 i 1717 oraz z 2023 r. poz. 312 i 1759.
- ROZPORZĄDZENIE Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (2001), Dziennik Ustaw. nr 61, poz. 624 z późn. zm.
- RUPPERT F. (2017), *Wczesna trauma. Rozpoznawanie i uwalnianie*. Wydawnictwo Virgo.
- SZEMPRUCH J. (2013), *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- ŚLIWERSKI B. (1996), Z perspektywy pedagogiki personalistycznej, „Edukacja i Dialog”, nr 79, s. 13-18.
- WOLYNN M. (2017), *Nie zaczęło się od ciebie. Jak dziedziczona trauma wpływa na to, kim jesteśmy, i jak zakończyć ten proces*, przeł. M. Reimann, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- ZARZECKI L. (2008), *Wybrane problemy dydaktyki ogólnej*, Kolegium Karkonoskie w Jeleniej Górze, Jelenia Góra.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v491.12>

Patrycja Szablowska*

Badaczka niezależna

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5842-1392>

e-mail: patrycja.weglowska@gmail.com

**POKOLENIOWOŚĆ JAKO CZYNNIK RÓŻNICUJĄCY
DZIELENIE SIĘ WIEDZĄ I DOŚWIADCZENIEM
WŚRÓD NAUCZYCIELI SZKÓŁ WIEJSKICH W POLSCE**

GENERATIONALITY AS A DIFFERENTIATING FACTOR IN
THE SHARING OF KNOWLEDGE AND EXPERIENCE AMONG
TEACHERS IN RURAL SCHOOLS IN POLAND

Keywords: age group, generation, teachers, experience.

The teaching community represents a generational diversity. The article shows to what extent generational differences determine the willingness to share knowledge among members of the teaching community. Teachers' motivation to share professional experiences was identified. Empirical research carried out using a diagnostic survey method forms the basis for the discussion. The questionnaire was filled in by 504 teachers working in rural schools in Poland.

***Patrycja Szablowska** – magister pedagogiki; zainteresowania naukowe: odrzucenie rówieśnicze, dysonanse międzypokoleniowe i ich wpływ na wywiązujące się konflikty, komunikacja interpersonalna, współpraca międzypokoleniowa nauczycieli (aktywne zawodowo pokolenie BB, X, Y, Z).

POKOLENIOWOŚĆ JAKO CZYNNIK RÓŻNICUJĄCY DZIELENIE SIĘ WIEDZĄ I DOŚWIADCZENIEM WŚRÓD NAUCZYCIELI SZKÓŁ WIEJSKICH W POLSCE

Słowa kluczowe: generacja, pokolenie, nauczyciele, doświadczenie.

Środowisko nauczycielskie jest zróżnicowane pokoleniowo. W artykule przedstawiono w jakim stopniu różnice pokoleniowe wyznaczają gotowość do dzielenia się wiedzą pomiędzy członkami grona pedagogicznego. Wśród nauczycieli rozpoznano również motywację do wymiany doświadczeń zawodowych. Podstawę do rozważań stanowią badania empiryczne przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego. Kwestionariusz ankiety wypełniło 504 nauczycieli pracujących w szkołach wiejskich w Polsce.

Wprowadzenie

Rola i wynikające z niej zadania nauczyciela ulegają ciągłym zmianom ze względu na transformację warunków życia rodzinnego i społecznego. Znaczącej modyfikacji uległ proces nauczania, gdyż z charakteru jednostronnego stał wielostronny. Nauczyciel nie jest już jedyną osobą przekazującą wiedzę w placówce oświatowej. Obecnie uczniowie uczą się nie tylko od nauczyciela, ale również od siebie nawzajem. Mogą także nauczyć czegoś swojego nauczyciela. Zróżnicowanie wiekowe może być zatem pozytywnym czynnikiem wyposażającym w wiedzę i doświadczenie każdą ze stron procesu edukacyjnego.

Zróżnicowanie pokoleniowe w środowisku nauczycielskim

W organizacjach oświatowych zatrudnieni są nauczyciele należący do czterech grupy pokoleniowych – Baby Boomers, X, Y, Z. Zgodnie z danymi przedstawionymi przez Najwyższą Izbę Kontroli średni wiek nauczyciela to 47 lat. Najwięcej z nich (38%) jest w wieku 46-55 lat (NIK 2021), czyli należy do generacji X. Na podstawie raportów Głównego Urzędu Statystycznego opublikowanych w roku 2021 widoczna jest dominacja nauczycieli o stopniu nauczyciela dyplomowanego (288080 osób), nad nauczycielami stażystami (20241 osób), (GUS 2021). Stopień nauczyciela dyplomowanego jednoznaczny jest z wieloletnim doświadczeniem w zawodzie. Jednakże nie należy utożsamiać liczby określającej nauczycieli stażystów z ich wiekiem, ponieważ nie każdy nauczyciel, który rozpoczął staż w szkole, właśnie zdobył kwalifikacje niezbędne do wykonywanego zawodu. Jest możliwe, że taka

osoba ukończyła studia wcześniej, a następnie obrała inną drogę zawodową lub z innych przyczyn zdecydowała się wykorzystać zdobyte uprawnienia w późniejszym czasie. Dlatego też aktywnych w szkolnictwie reprezentantów pokolenia Z może być mniej aniżeli można by przyjąć początkowo. Istotne znaczenie mają również wyraźne braki kadrowe, które uzupełnione zostają przez nauczycieli emerytów. Zwiększa to liczbę przedstawicieli pokolenia Baby Boomers w placówkach oświatowych.

Nauczyciele z generacji wyżu demograficznego należą do osób mających stabilną sytuację życiową oraz pozycję zawodową. Przejawiają szacunek do zasad, norm i autorytetów. Cenią lojalność, jak i solidarność. Posiadają duży zasób wiedzy opartej na wieloletnim doświadczeniu. Chętnie i bezinteresownie się nią dzielą. W pracy natomiast preferują dokumentację w formie papierowej i rozmowy twarzą w twarz (Michalik 2019).

Nauczyciele należący do pokolenia X również charakteryzują się dużą wiedzą i doświadczeniem. Cechuje ich stabilność, systematyczność, cierpliwość oraz zaangażowanie w wykonywane obowiązki, szacunek do pracy i odpowiedzialność (Michalik 2019). Nie są elastyczni w rozumieniu zmieniającego się świata. Z tego względu dużym wyzwaniem jest dla nich dostosowanie się do obecności technologii w szkole i jej szerokopasmowego zastosowania, w szczególności wykorzystywania jej funkcji komunikacyjnej, zmieniającej formy kontaktu z pełni realnej na wirtualną (Kordziński 2019).

Nauczyciele z generacji Y to ludzie kreatywni, elastyczni, mobilni. Przyjemność sprawia im podejmowanie nowych wyzwań, szybko się uczą i rozwijają zawodowo. Korzystanie z technologii nie przysparza im trudności wręcz przeciwnie – za jej pośrednictwem dzielą się wiedzą oraz wykorzystują możliwość swobodnego dostępu do informacji (Prensky 2001). Podczas dzielenia się wiedzą i doświadczeniem istotne są dla nich możliwe korzyści (Michalik 2019). Nauczyciele należący do najmłodszego pokolenia na rynku pracy wykorzystują technologię na każdym kroku. Charakteryzują się otwartością w stosunku do postaw czy poglądów. Niekiedy, powierzchownie zdobywają wiedzę, często bez pogłębionej refleksji nad pozyskanymi informacjami. Bywa, że przejawiają postawy roszczeniowe i nieśmiałe (Kordziński 2019). Im starsze pokolenie, tym większe znaczenie przywiązuje do wartości takich jak moralność, autorytet oraz uznanie w środowisku. Tym samym mniej istotne staje się samodoskonalenie, samorealizacja i dobre zdrowie (Kordziński 2019).

W rozpoznanych na przestrzeni lat różnicach pokoleniowych niebywałe znaczenie ma zmieniający się świat na każdej płaszczyźnie – politycznej, gospodarczej, społecznej, technologicznej itd. Wiele wartości kształtowanych jest przez wymogi rynku pracy, kult związany z autoprezentacją, stylem

życia i wartościami promowanymi przez wszechobecne media.

Doświadczenie zawodowe i jego znaczenie w pracy nauczyciela

Prawo definiuje doświadczenie zawodowe jako doświadczenie uzyskane w trakcie zatrudnienia, wykonywania innej pracy zarobkowej lub prowadzenia działalności gospodarczej przez okres co najmniej 6 miesięcy (Dz. U. z 2023 poz. 735). Termin ten powszechnie rozumiany jest jako wiedza lub umiejętności uzyskane poprzez zaangażowanie się w dane czynności – obserwowanie ich, wielokrotne powtarzanie, udoskonalanie swoich działań. Doświadczenie utożsamiane jest ze stażem pracy (Stonawski 2014).

Joseph A. Buijs, który zdefiniował zawód w kontekście profesji nauczyciela, zwrócił uwagę na etykę zawodową oraz nabywane stopniowo aspekty zawodowe, przez które rozumiał relację interakcyjną i doświadczenie (Buijs 2005). W nauczaniu niezbędna jest wiedza, a zawód nauczyciela nierozdzielnie wiąże się z poszerzaniem zasobu swoich wiadomości i umiejętności, ich uaktualnianiem i przenoszeniem do rzeczywistości szkolnej, aby wykorzystać ją w działaniu praktycznym. Pod tym względem wiedza związana jest z doświadczeniem w zawodzie nauczycielskim. Nie wystarczy znajomość teorii i władze oświatowe mają tego świadomość, dlatego też studenci objęci są obowiązkową praktyką w instytucjach państwowych, a przy rozpoczęciu pracy nauczyciel początkujący nawiązuje współpracę z przydzielonym mu opiekunem stażu.

Założenia projektu badawczego

Badania przeprowadzone zostały wśród nauczycieli szkół wiejskich w Polsce. Uczestniczyło w nich 504 nauczycieli (395 kobiet i 109 mężczyzn), którzy uzupełnili kwestionariusz ankiety w formie on-line. Wszystkie formularze zostały zakwalifikowane. Najwięcej nauczycieli biorących udział w badaniu należy do generacji X – 61,9%. Przedstawiciele najmłodszej generacji stanowią najmniejszą grupę respondentów – 8,1%, generacja Baby Boomers – 9,7% i Millenialsi 20,2%. Ogół badanych stanowi 0,10% wszystkich osób pracujących na stanowisku nauczyciela w Polsce i 0,33% jednostek pracujących w szkołach na obszarach wiejskich (GUS 2021).

Podczas analizy otrzymanych wyników zastosowano test niezależności Chi-kwadrat oraz wykorzystano współczynnik kontyngencji C.

Gotowość do dzielenia się wiedzą i doświadczeniem przez nauczycieli

Wysoce prawdopodobne jest, iż nauczyciele nie posiadają wiedzy na temat generacji, z której wywodzą się ich współpracownicy. Z tego względu na po-

trzeby badań wprowadzono klasyfikację nauczycieli wg trzech powszechnie obowiązujących standardów wiekowych:

- Nauczycieli starszych (wczesna generacja X i całe pokolenie BB) – osoby powyżej 60 r.ż.;
- Nauczycieli w wieku średnim (osoby z pokolenia X urodzone po 1963 roku) – osoby w wieku 40-59 lat;
- Nauczycieli młodszych (cała generacja Y oraz Z) osoby mające mniej niż 40 lat.

Wprowadzenie powyższej klasyfikacji ułatwiło udzielenie odpowiedzi osobom badanym ze względu na powszechne i intuicyjne zaklasyfikowanie współpracownika do określonej kategorii wiekowej.

Większość respondentów (69,4%) należących do generacji wyżu demograficznego sądzi, że nauczyciele starsi (czyli głównie oni sami) mają niezbędną wiedzę i doświadczenie. Ankietowani wywodzący się z generacji X w większości (59,6%) deklaruje, iż to nauczyciele najstarsi charakteryzują się wiedzą i doświadczeniem, które umożliwia podjęcie działań odpowiednich do sytuacji. Millenialsi również w większości (79,4%) zgadzają się z poprzednikami, że to najstarsi nauczyciele mają największe doświadczenie i wiedzę. Najmłodsza badana grupa pokoleniowa, pomimo iż zadeklarowała, że to właśnie z najstarszymi nauczycielami popada w konflikty (75,6%), doświadcza od nich wrogości (87,8%) i zazdrości (78%), to uważa ich za jednostki doświadczone (75,6%) i jednocześnie darzy największym szacunkiem.

97,2% badanych deklaruje, iż chętnie współpracuje z innymi nauczycielami i w 84,9% przypadków jest to współdziałanie z nauczycielami należącymi do różnych grup wiekowych. Natomiast 36,9% twierdzi, że najlepiej współpracuje im się z rówieśnikami. Na podstawie tychże danych obraz relacji w gronie pedagogicznym jest pozytywny. Jednak pomimo wysokiej liczby deklaracji przychylnych współpracy, tylko 40,5% badanych twierdzi, że nauczyciele w ich gronie pedagogicznym wymieniają się doświadczeniami zawodowymi. Ankietowani w kwestionariuszu przedstawiają grono pedagogiczne, do którego należą, jako nacechowane sympatią i życzliwością (74%) oraz skłonne do udzielania pomocy i rad (62,9%). Dodatkowo 96,8% respondentów uważa, iż każdemu nauczycielowi jest w stanie udzielić pomocy bądź wsparcia.

Nauczyciele deklarujący obecność wymiany doświadczeń zawodowych w ich gronie pedagogicznym twierdzi w 31% przypadków, że ma to miejsce kilka razy w miesiącu, 28,6% raz na kilka dni, 23,2% raz w roku szkolnym.

Badania wykazały, że długość stażu pracy nauczyciela ma związek z tym, jak często dzieli się on doświadczeniami zawodowymi ze swoimi współpracownikami ($\chi^2 = 93,72$, $df = 18$, $p < 0,05$), a siła związku pomiędzy badanymi zmiennymi jest przeciętna ($C = 0,40$).

Motywy dzielenia się wiedzą i doświadczeniem przez nauczycieli

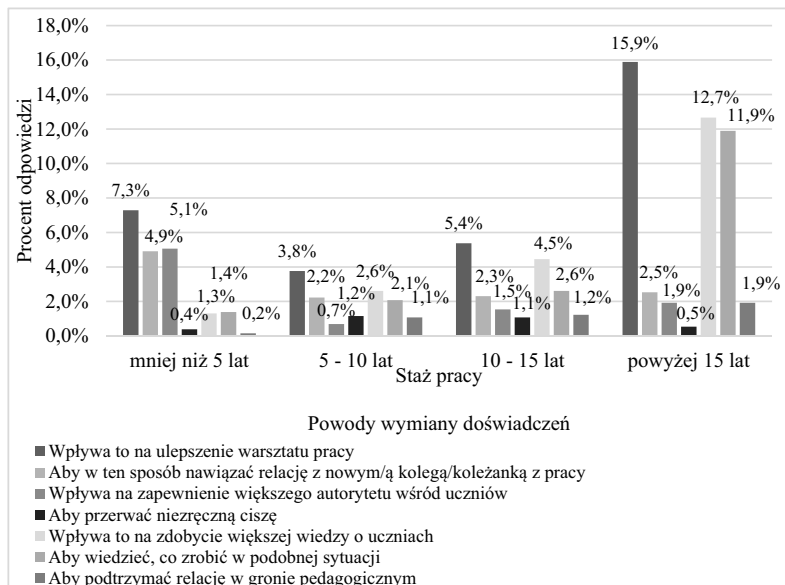
Głównym motywem wymiany doświadczeń zawodowych wśród nauczycieli jest wpływ tego procesu na ulepszenie swojego warsztatu pracy (83,5%). Jako powody dzielenia się doświadczeniem respondenci wskazywali również: zdobycie większej wiedzy o uczniach (54,4%) dowiedzenie się, co zrobić w sytuacji analogicznej (46,4%), nawiązanie relacji z nowym kolegą/koleżanką w pracy (31%), zdobycie większego autorytetu wśród uczniów (23,8%), podtrzymanie relacji w gronie pedagogicznym (11,3%) i w celu przerwania niezręcznej ciszy (8,1%).

Badania jakościowe przeprowadzone na próbie nauczycieli z Belgii i Finlandii w 2018 roku wykazały, że nauczyciele uczą się nawzajem od młodszych i starszych kolegów. Nauczyciele młodszy wzbogacają starszych o innowacyjne metody nauczania oraz umiejętności z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych. W zamian starsi nauczyciele dzielą się z młodszymi praktycznymi wskazówkami dotyczącymi zarządzania klasą, budowaniem społeczności czy samoregulacji (Tynjälä, Heikkinen 2018).

Wymiana doświadczeń zawodowych przez 45% respondentów uważana jest za jedną z 4 głównych przyczyn poprawnych relacji zawodowych pomiędzy pracownikami pedagogicznymi szkoły wiejskiej. Badani za najistotniejsze w kształtowaniu relacji uznali otwartość i komunikatywność współpracowników (77,4%), odczucie równego traktowania każdego członka zespołu przez dyrekcję (50,2%) oraz równy podział obowiązków (46%). Pomijając czynniki zależne od przełożonych, wymiana doświadczeń zawodowych wskazana została jako druga najistotniejsza kwestia w kształtowaniu się prawidłowych relacji nauczycieli.

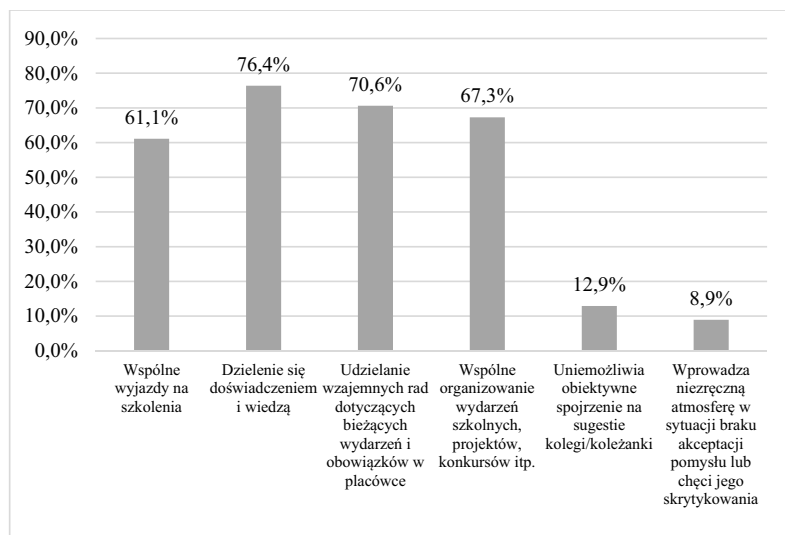
Zależność pomiędzy stażem pracy a powodami, dla których nauczyciele szkół wiejskich dzielą się doświadczeniami, jest istotna statystycznie ($\chi^2 = 275,79$, $df = 18$, $p < 0,05$).

Nauczyciele wskazali, że najczęściej (76,4%) dzielą się wiedzą i doświadczeniem ze współpracownikami, z którymi łączą ich relacje prywatne. 64,3% respondentów zadeklarowało, że w ich zespole dominują relacje zawodowe. 83% z tej grupy przejawia zawodowy model współpracy, ale przyznaje, że utrzymuje również relacje prywatne.



Wykres 1. Staż pracy a powody wymiany doświadczeń zawodowych.

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 2. Rola prywatnej znajomości ze współpracownikami w relacjach zawodowych.

Źródło: opracowanie własne.

Jest to istotna kwestia relacji, ponieważ jak sami ankietowani zauważyli – to właśnie z nauczycielami, z którymi utrzymywana jest relacja prywatna, dzielą się wiedzą i doświadczeniem (76,4%), udzielają wzajemnych rad dotyczących bieżących wydarzeń i obowiązków w placówce (70,6%). Organizują razem wydarzenia szkolne, projekty, konkursy itp. (67,3%), wspólnie wyjeżdżają na szkolenia (61,1%). Bez wątplenia każde z wydarzeń organizowanych w placówce, czy wybór szkoleń, wymagają wymiany opinii, poglądów i doświadczeń odnośnie do uroczystości lub szkoleń poprzednich.

Największa różnica zauważalna jest pomiędzy grupą nauczycieli najmłodszych i najstarszych. Nauczyciele starsi stażem pracy wymieniają się doświadczeniami i wiedzą, aby ulepszyć swój warsztat pracy, zdobyć wiedzę o uczniach i o odpowiednich działaniach, które należy podjąć w danej sytuacji. Najmłodszy nauczyciele również doceniają rozbudowę swojego warsztatu pracy poprzez wymianę doświadczeń, ale w dużej mierze zależy im na wykorzystaniu tejże wiedzy do budowania autorytetu wśród uczniów i nawiązaniu relacji z innym nauczycielem. Odpowiedzi grup nauczycieli pracujących 5-10 lat i 10-15 lat w zawodzie są bardzo zbliżone do siebie.

Przeprowadzone badania pokazują, że w procesie wymiany wiedzy i doświadczeń istotny jest rodzaj relacji dominującej w grupie nauczycieli szkół wiejskich. Jak pisała Beata Jakimiuk „sukces pedagogiczny zależy nie tylko od kompetencji, wykształcenia czy pracowitości. Bardzo ważna jest bowiem umiejętność nawiązywania relacji z osobami, które spotyka się w pracy” (Jakimiuk 2019, s. 119). Relacja prywatna wytworzyć się może z relacji zawodowej podczas wspólnych inicjatyw, dyżurów, itp. Relacja prywatna może również przenieść się na grunt zawodowy, gdy osoby te znały się przed podjęciem pracy w placówce lub gdy tylko jedna z nich była zatrudniona w szkole. Analogicznie dzieje się w sytuacji, gdy nauczyciele są spokrewnieni, zamieszkują w jednej miejscowości albo znają się od dziecka. Do przeniesienia relacji zawodowej na grunt prywatny i odwrotnie sprzyjają rozmowy o sprawach osobistych, które deklaruje 84,9% badanych.

W badaniach podjęto próbę rozpoznania stosunku nauczycieli do przekazywania wiedzy i doświadczenia współpracownikom, a nie uczniom, jak to ma miejsce na co dzień. Uzyskane wyniki mogą być przyczynkiem do poznania relacji panujących w środowisku nauczycielskim. Na podstawie zgromadzonych danych przyjąć można, iż przeciętny nauczyciel szkoły wiejskiej jest kobietą z pokolenia X, która ponad 15 lat wykonuje profesję nauczyciela – obecnie w roli nauczyciela przedmiotowego. Kobieta ta jest sumienna, pracowita, doświadczona. Jej relacje ze współpracownikami układają się prawidłowo, nauczycielka docenia pracowitość innych członków grona pedagogicznego. Dzieli się z nimi doświadczeniami zawodowymi, by móc

udoskonalać warsztat pracy i posiadać większą wiedzę. Kobieta utrzymuje relacje prywatne z kilkoma osobami. Podłożem tego rodzaju relacji były relacje zawodowe. Ze współpracownikami, z którymi łączy ją prywatne stosunki, wyjeżdża na szkolenia, dzieli się doświadczeniami, doradza. Chętnie współpracuje ona z innymi nauczycielami w szkole niezależnie od generacji, do której należy. Grono pedagogiczne nauczycieli szkół wiejskich dzieli się doświadczeniem, jest pomocne, życzliwe, zintegrowane, współpracujące, darzące się szacunkiem i sympatią.

Zakończenie

W niniejszym artykule starano się przedstawić, w jakim stopniu przynależność generacyjna nauczycieli szkół wiejskich różnicuje gotowość do dzielenia się doświadczeniem oraz wiedzą przez grono pedagogiczne. Wykazano, że nauczyciele chętnie współpracują, nawiązują relacje prywatne, które sprzyjają wymianie doświadczeń zawodowych. Najczęściej ma to miejsce raz na miesiąc/raz na kilka miesięcy.

Istotne są również motywy dzielenia się wiedzą i doświadczeniem przez nauczycieli. Ustalono, że jest to przede wszystkim chęć ulepszenia warsztatu pracy, zdobycie większej wiedzy o uczniach i poznanie adekwatnych zachowań w analogicznych sytuacjach (w imię zasady: ucz się na czyichś błędach). Jako powód dzielenia się wiedzą i doświadczeniem nauczyciele wskazywali chęć nawiązania relacji z nowym nauczycielem, wypracowanie autorytetu i podtrzymanie relacji.

Literatura | References

- BUIJS J. A. (2005), Teaching: Profession or Vocation?, „Journal of Catholic Education”, 8(3), s. 326-345.
- GUS (2021), Główny Urząd Statystyczny, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021, <https://stat.gov.pl/obszarytematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20202021,1,16.html> [data dostępu: 27.09.2023].
- JAKIMIUK B. (2019), Sukcesy zawodowe i profesjonalizm w doświadczeniach nauczycieli, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia”, tom 32, s. 117-131.
- KORDZIŃSKI J. (2019), Różnorodność pokoleń w szkole, „Monitor Dyrektora Szkoły”, nr 93, s. 15-26.

- MICHALIK I. (2019), Różnorodność pokoleniowa pracowników wiedzy a instrumenty wspomagające dzielenie się wiedzą w szkole, [w:] Zarządzanie restrukturyzacją. Rozwój i efektywność w obliczu zmian, red. R. Borowiecki, B. Stopczyński, Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, t. XX, z. 1, cz. II, Łódź-Warszawa, s. 125-141.
- NIK (2021), Najwyższa Izba Kontroli, Organizacja pracy nauczycieli w szkołach publicznych, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-organizacji-pracy-nauczycieli-w-szkolach-publicznych-czesc-i.html> [data dostępu: 27.09.2023].
- PRENSKY M. (2001), Digital Natives, Digital Immigrants Part 1, „On the Horizon”, 9(5), s. 1-6.
- STONAWSKI M. (2014), Kapitał ludzki w warunkach starzenia się ludności a wzrost gospodarczy, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków, s. 51-52.
- TYNJÄLÄ P., HEIKKINEN H. L. T. (2018), Inter-generational learning of teachers: what and how do teachers learn from older and younger colleagues?, „European Journal of Teacher Education”, 41(4), s. 479-495.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v49i1.20>

Irena Koszyk*

Akademia Nauk Stosowanych w Opolu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4363-3292>

e-mail: i.koszyk@g.wszia.opole.pl

**ZMIENIAJĄC SIEBIE, ZMIENIAM TEŻ SWOJĄ SZKOŁĘ.
RZECZ O WSPÓLNYM TRWANIU I DZIAŁANIU
W STOWARZYSZENIU SZKÓŁ INNOWACYJNYCH
REGIONU OPOLSKIEGO**

BY CHANGING MYSELF, I ALSO CHANGE MY SCHOOL. ON
STAYING AND WORKING TOGETHER IN THE OPOLE REGION
INNOVATIVE SCHOOLS ASSOCIATION

Keywords: innovation, creativity, cooperation, inspiration, decentralisation, dissemination.

The aim of the article is to present the grassroots innovation movement in public schools, to show selected activities undertaken by Regional Associations and the form of their dissemination using the example of the Opole Region Innovative Schools Association. The author describes the schools' undertakings and presents sources of inspiration, directions and methods of work in associated schools, proving that by changing ourselves, we also change our school. The exchange of experiences, cooperation and openness to new qualitative and creative changes, and friendships formed are values that are subjective in nature, but important and necessary in the activities of a contemporary school. In an age of constant change, ongoing challenges, a never-ending rush and a multitude of initiatives, it is good – and even necessary – to stop and find time for reflection, discussion

***Irena Koszyk** – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki; zainteresowania naukowe: zarządzanie szkołą, doskonalenie kadry kierowniczej oświaty, innowacje i nowatorstwo pedagogiczne, praca z uczniem uzdolnionym.

and quiet conversation with people who have similar school and personal problems. Space for such reflections and discussions is provided by Regional Associations and, for almost twenty years, by the Opole Region Innovative Schools Association.

ZMIENIAJĄC SIEBIE, ZMIENIAM TEŻ SWOJĄ SZKOŁĘ. RZECZ O WSPÓLNYM TRWANIU I DZIAŁANIU W STOWARZYSZENIU SZKÓŁ INNOWACYJNYCH REGIONU OPOLSKIEGO

Słowa kluczowe: innowacje, twórczość, współpraca, inspiracja, decentralizacja, upowszechnienie.

Celem artykułu jest przedstawienie oddolnego ruchu innowacyjnego w szkołach publicznych, ukazanie wybranych działań podejmowanych przez Stowarzyszenia Regionalne i formy ich upowszechniania na przykładzie Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego. Charakteryzując przedsięwzięcia szkół, autorka prezentuje źródła inspiracji, kierunki i metody pracy w placówkach stowarzyszonych, udowadniając, że zmieniając siebie, zmieniamy też swoją szkołę. Wymiana doświadczeń, współpraca i otwartość na nowe jakościowo, twórcze zmiany, zawierane przyjaźnie to wartości mające charakter subiektywny, ale jak ważny, istotny i potrzebny w działaniach współczesnej szkoły. W dobie permanentnych zmian, ciągłych wyzwań, nieustannego pośpiechu, mnogości inicjatyw, warto a nawet trzeba się zatrzymać, znaleźć czas na refleksję, dyskusję, spokojną rozmowę z osobami, które mają podobne problemy szkolne i osobiste. Tymi miejscami są Stowarzyszenia Regionalne i przez prawie dwadzieścia lat stara się być Stowarzyszenie Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego.

Innowacje pedagogiczne: rozumienie, działanie i znaczenie w edukacji

Od kilkudziesięciu lat obserwuje się żywe zainteresowanie naukami problematyką innowacji we współczesnym świecie, czego dowodzi coroczne ukazywanie się wielu artykułów i książek. Analizując literaturę przedmiotu dotyczącą zagadnień innowacji, należy stwierdzić, że samo pojęcie innowacja zalicza się do najbardziej wieloznacznych terminów. Innowacje stały się przedmiotem zainteresowania wielu gałęzi nauk, z których każda starała się stworzyć adekwatną do swoich potrzeb terminologię. Teoretyk i badacz innowacji, m.in. w instytucjach użyteczności publicznej, Peter F. Drucker (1992, s. 30)

rozumie przez innowację specyficzne działanie, niosące ze sobą nowe możliwości tworzenia bogactwa. Innowacja edukacyjna ma miejsce wówczas, gdy w grę wchodzi stworzenie nowych, odmiennych wartości, nowych i odmiennych sposobów zaspokajania potrzeb, przekształcanie „materiału” (instytucji, jej infrastruktury, podmiotów edukacyjnych itp.) w „zasób” lub połączenie istniejącego zasobu w nową, bardziej efektywną konfigurację. Roman Schulz (1989, s. 114), proponuje podział innowacji na dwie główne kategorie, czynnościowe i rzeczowe. Innowacje czynnościowe ujmowane są „jako proces tworzenia i przyswajania nowych rozwiązań, jako czynność planowania i realizacji zmiany, jako całościowy cykl projektowania i zastosowania nowości”. Innymi słowy, innowacje czynnościowe to cała praca planistyczno-organizacyjna, która ma służyć stworzeniu warunków do realizacji określonej innowacji. Do drugiej kategorii zalicza wszystkie te kwestie, które opowiadają się za „... rzeczowym rozumieniem innowacji – jako wytworu aktywności twórczej, jako programu zmiany, jako treści przedsięwzięć innowacyjnych” (tamże, s. 116). Pionierskiej klasyfikacji innowacji dokonał Zbigniew Pietrański (1971, s. 5), autor wziął pod uwagę trzy główne kryteria: stopień oryginalności, złożoność problemu innowacyjnego zależnego od liczby uczestniczących w nim osób oraz wyspecjalizowanie dziedzin działalności.

Spośród wielu definicji innowacji pedagogicznych funkcjonujących w literaturze przedmiotu, jedną z najbardziej pogłębionych przedstawia Ewa Smak (2004, s. 14), która przyjmuje, że „innowacją pedagogiczną jest twórcze rozwiązanie praktyczno-pedagogiczne, polegające na świadomym wprowadzeniu do zastanego wycinka rzeczywistości pedagogicznej *novum*, które warunkuje uzyskanie lepszych wyników w relacji do dotychczasowych sposobów, środków, form i nakładów sił. Wprowadzenie nowości może być inicjowane przez czynniki wewnętrzne (wewnątrz szkoły – innowacje mikro-systemowe) bądź zewnętrzne (przez władze oświatowe – innowacje makro-systemowe) zgodnie z potrzebami praktyki edukacyjnej”.

Różnorodna klasyfikacja innowacji pedagogicznych spowodowała potrzebę usystematyzowania tego podziału do bieżących potrzeb dyrektorów szkół, nauczycieli i władz oświatowych. Mariusz Malinowski (1997, s. 44) w „Kwestionariuszu Innowacji Pedagogicznej” przedstawił użytkową syntezę, klasyfikując innowacje według: kategorii (kształceniowa, wychowawcza, opiekuńcza, terapeutyczno-zdrowotna), rodzaju (przedmiotowa, eksperyment, reforma oświatowa), rodzaju rozwiązań (programowa, metodyczna, technologiczna, organizacyjna), rodzaj zmian (przekształcenie, poszerzenie, uzupełnienie, zastąpienie, eliminacja, dostosowanie, wzmocnienie, integracja), stopnia kreatywności (pionierska, asymilacyjna), źródła innowacji (osobiste doświadczenie zawodowe, adaptowane, adoptowane), typu autorstwa

(osobiste, zespołowe, zewnętrzne indywidualne, zewnętrzne zespołowe, wewnętrzne formalno-instytucjonalne). Podział innowacji dokonany przez Malinowskiego, w każdym przypadku zakłada tzw. rozwiązania inne, które nie mieszczą się w zaproponowanej klasyfikacji. Zasadniczo należy stwierdzić, że uporządkowanie kwestii innowacji pedagogicznych z punktu widzenia praktyki edukacyjnej ma istotne znaczenie, ale pozostaje otwartym problemem, ze względu na bardzo zróżnicowaną wiedzę w dziedzinie innowacji wśród nauczycieli, dyrektorów szkół i administracji oświatowej.

Wdrażanie innowacji w szkołach zostało według nowej ustawy Prawo Oświatowe (2017, art. 1 pkt 18, art. 44 ust. 2 pkt 3, art. 55 ust. 1 pkt 4, art. 68, art. 86.) zdecydowanie uproszczone:

- Zniesiono konieczność zgłaszania innowacji pedagogicznej kuratorowi oświaty i organowi prowadzącemu;
- Zniesiono wymagania formalne decydujące o rozpoczęciu działalności innowacyjnej;
- Innowacje, które wymagają dodatkowego finansowania, należy uzgodnić z organem prowadzącym;
- Szkoła opracowuje własne procedury działalności innowacyjnej przy akceptacji rady pedagogicznej i rady rodziców.

Uproszczone procedury mają przyczynić się do oddolnej innowacyjności, wyzwolić kreatywność uczniów i nauczycieli. Bogusław Śliwerski i Michał Paluch (2021, s. 69) podkreślają, że „O optymalnych warunkach dla procesu uczenia się nie decyduje prawo oświatowe, ale stanowią o tym sami nauczyciele, specjaliści w ramach poszczególnych dyscyplin wiedzy. Tylko oni mogą spowodować, by uczeń pojął wewnętrzną strukturę jakże zmieniającej się dynamicznie gałęzi wiedzy, operując odpowiednimi jej źródłami, rozumiejąc ją i zapamiętując to, co będzie stanowić o poziomie jego intelektu i kwalifikacji niezbędnym do pokonywania dalszych etapów kształcenia oraz do podjęcia pracy zawodowej”.

Przedstawione podziały stanowią próbę dopracowania pojęcia innowacji na potrzeby praktyki szkolnej, wyjaśnienia jego rangi i znaczenia, w dalszej części artykułu zostaną przedstawione przykłady rozwiązań innowacyjnych w szkołach Regionalnych Stowarzyszeń Innowacyjnych i na Rzecz Uczniów Uzdolnionych a przede wszystkim Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego.

Zadania i cele Regionalnych Szkół Stowarzyszonych. Geneza powstania i rozwoju

Szkoły stowarzyszone do swoich szczególnie cennych osiągnięć zaliczają twórczą współpracę w niezmiennym niemal składzie przez ponad 40 lat. Zawdzięczają to przede wszystkim dyrektorom szkół, którzy potrafili się zorganizować do współpracy ogólnokrajowej i regionalnej, zacieśniając więzy zarówno zawodowe, jak i przyjacielskie pomiędzy szkołami, nauczycielami i uczniami.

W ostatnich latach do współpracujących w regionach szkół Towarzystwa Szkół Twórczych (TST) powstałego w początkach lat 80., którego twórcą i konsultantem naukowym była Danuta Nakoneczna i Stowarzyszenia Szkół Aktywnych (SSA) zaczęły dołączać inne szkoły z różnych środowisk, chętne do wymiany doświadczeń, związanych z doskonaleniem nauczania i wychowania. Funkcjonuje w kraju piętnaście zarejestrowanych Regionalnych Stowarzyszeń Innowacyjnych i na Rzecz Uzdolnionych. W ten sposób wprowadzany jest w życie główny cel Towarzystwa, jakim jest współdziałanie szkół w zakresie doskonalenia nauczania i wychowania poprzez projektowanie, wdrażanie i upowszechnianie innowacji pedagogicznych.

Na podstawie wieloletnich doświadczeń w zakresie współdziałania szkół Towarzystwo Szkół Twórczych zakłada, że poprzez tworzenie stowarzyszeń regionalnych uda się „pomnożyć” w lokalnych środowiskach społecznych dobre, stale doskonalące się i wzajemnie współpracujące szkoły podstawowe, (wcześniej też gimnazjalne), licea i szkoły wyższe.

Osiągnięcia Ogólnopolskiego Towarzystwa Szkół Twórczych i Stowarzyszenia Szkół Aktywnych

Do najważniejszych osiągnięć w ponad 40-letniej działalności innowacyjnej Towarzystwa Szkół Twórczych, a następnie Federacji TST i SSA według Nakoneczej (2008, s. 10-14) należy:

- Wypromowanie inspirującej idei szkół i klas autorskich, która w początkach lat osiemdziesiątych pobudziła do twórczych poszukiwań wielu nauczycieli na wszystkich poziomach kształcenia.
- Wprowadzenie w klasach autorskich ocen opisowych, pozwalających stymulować pożądane postawy moralne, jak koleżeństwo, pracowitość, odpowiedzialność, uczciwość, inicjatywność i inne.
- Wdrożenie do praktyki szkolnej aktywnych metod nauczania, pobudzających myślenie, ułatwiających uczniom dostrzeganie i rozwiązywanie problemów.

- Stworzenie systemu wykrywania i wspomagania w rozwoju uczniów uzdolnionych, m.in. w oparciu o zasadę indywidualizacji kształcenia tak, aby uczeń uzdolniony i szczególnie jakimś przedmiotem zainteresowany mógł realizować poszerzony program, także łączyć naukę w szkole i na uczelni wyższej.
- Wprowadzenie elementów nauczania zintegrowanego w zakresie przedmiotów humanistyczno-artystycznych i przyrodniczych, matematyki i informatyki.
- Wdrożenie zintegrowanych programów wychowania fizycznego i zdrowotnego, w tym szkół letnich i zimowych.
- Wprowadzenie do liceów tzw. klas językowych „zero” dla uczniów klas VII-VIII, przekształconych z czasem w klasy dwujęzyczne z drożnością kształcenia dwujęzycznego wcześniej w gimnazjach, a następnie w liceach TST i SSA (Nakoneczna 2008, s. 10-14).

Regionalne Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych i na Rzecz Uzdolnionych. Realizowane programy i koncepcje działania

Z dorobku wypracowanego przez TST i SSA korzystają, wzorują się na nim, powstałe w początkach 2000 roku stowarzyszenia regionalne. Oto programy i formy działalności przedstawione na wybranych przykładach.

Celem szkół zrzeszonych w Stowarzyszeniach Szkół Innowacyjnych (SSI) i na Rzecz Uzdolnionych, jak zapisano w statutach, jest tworzenie efektywnych form współpracy i wymiany doświadczeń pomiędzy szkołami wszystkich poziomów edukacyjnych łącznie z wyższymi w celu wzajemnego wzbogacenia procesów nauczania i wychowania, jak i doskonalenia nauczycieli, w aspekcie jak najpełniejszego rozwoju osobowości wychowanków. Zadaniem stowarzyszeń jest wspieranie dyrektorów i nauczycieli we wszystkich działaniach na rzecz podnoszenia jakości i efektywności nauczania i wychowania.

Głównym celem Mazowieckiego Stowarzyszenia na Rzecz Uzdolnionych, jak przedstawia jego przewodnicząca (Zuber-Zilicz 2008, s. 3-6) „jest tworzenie instytucjonalnych form współpracy i wymiany doświadczeń: pomiędzy środowiskami wiejskimi i miejskimi; pomiędzy szkołami podstawowymi, średnimi i wyższymi, fundacjami i stowarzyszeniami, tak, aby wspomagając się wzajemnie zaspokajać potrzeby, na wysokim poziomie edukacyjnym uczniów, nauczycieli i szkół”. Terenem działania są przede wszystkim gminy położone na obrzeżach Warszawy, a także oddziały Stowarzyszenia w Ciechanowie, Płocku, Płońsku, Ostrołęce, Radomiu, Sochaczewie, Pułtusk, Siedlcach. W pracach merytorycznych Stowarzyszenie koncentruje

się przede wszystkim na wykrywaniu i wspomaganiu rozwoju uzdolnień poznawczych. Jednak swoją uwagę i pomocą obejmuje też uczniów o ponadprzeciętnych uzdolnieniach organizacyjnych, menedżerskich i społecznikowskich.

Kolejny przykład działalności stowarzyszenia w południowo-zachodniej części kraju to Dolnośląskie Stowarzyszenie na Rzecz Uzdolnionych powstałe przy XIV Liceum im. Polonii Belgijskiej we Wrocławiu. Motywem powstania, jak zapisano we wstępie statutu, co podkreśla Tamioła (2007, s. 76-77) „jest przekonanie, że talent trzeba pielęgnować. Wszelkie predyspozycje i uzdolnienia wychodzące ponad przeciętność są znaczącym społecznym kapitałem, który nie powinien zostać zmarnowany. Warto odkrywać w procesie edukacyjnym uzdolnionych uczniów i nauczycieli i tworzyć warunki do rozwoju osobowościowego wszystkich uczniów”. Terenem działania dolnośląskiego stowarzyszenia są przede wszystkim gminy położone na obrzeżach Wrocławia, a także oddziały Stowarzyszenia w Wałbrzychu, Legnicy, Bolesławcu, Jeleniej Górze.

Małopolskiemu Stowarzyszeniu na Rzecz Uzdolnionych, które uformowało się przy V Liceum Ogólnokształcącym im. Augusta Witkowskiego w Krakowie, przyświecają podobne cele jak przedstawionym wcześniej stowarzyszeniom, które zajmują się szeroko rozumianą problematyką wykrywania i wspierania uzdolnień dzieci i młodzieży. V LO wydaje własne tematyczne publikacje: „Biuletyn Matematyczny” i „Biuletyn Humanistyczny” (Szvedzicka 2003, s. 7-28; Ostrowska 2004, s. 22-25).

Przykładowa prezentacja trzech stowarzyszeń pracujących na rzecz uczniów uzdolnionych ukazuje, że łączy je wspólny cel, którym jest stwarzanie w swoich środowiskach optymalnych warunków do rozwoju wszystkich uczniów, a szczególnie do wykrywania, wspomagania, rozwoju i promowania dzieci i młodzieży uzdolnionej, w wielu przypadkach o szczególnych talentach w określonych dziedzinach.

Lubuskie Stowarzyszenie Szkół Innowacyjnych uformowało się wokół II Liceum Ogólnokształcącego im. Marii Skłodowskiej-Curie w Gorzowie Wielkopolskim i zrzesza 12 szkół wywodzących się z różnych poziomów edukacyjnych, działających przede wszystkim w Zielonej Górze i Gorzowie Wielkopolskim. Jak informuje w wydawanym biuletynie: „Współpraca stowarzyszonych szkół nastawiona jest przede wszystkim na: podejmowanie, programowanie i wdrażanie rozwiązań innowacyjnych (np. własne programy nauczania, programy wychowawcze, programy współpracy z rodzicami), wymianę doświadczeń przez prowadzenie lekcji otwartych, koleżeńskich, poszukiwanie metod pracy w zespole klasowym, pozwalającym na indywidualizację i wzbogacanie procesu nauczania (np. uczeń-asystent, metody aktywne, wy-

cieczki dydaktyczne), publikację innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych (np. scenariusze lekcji, zajęć wychowawczych), szerzenie idei wolontariatu, kształcenie i wychowanie poprzez twórcze działanie, upowszechnianie podwójnego wychowawstwa), badanie i analiza wyników kształcenia” (Nowak 2007, s. 3-4).

Lubuskie Stowarzyszenie Szkół Innowacyjnych wydaje Biuletyny Edukacyjne w języku polskim i niemieckim m.in. ze względu na dobrze układającą się współpracę z wieloma przygranicznymi szkołami niemieckimi.

W 2004 roku rozpoczęło działalność Stowarzyszenie Szkół Innowacyjnych Regionu Wałbrzyskiego, skonsolidowało się ono wokół II Liceum Ogólnokształcącego im. H. Kołłątaja w Wałbrzychu. Skupia 15 placówek oświatowych od szkół podstawowych począwszy, przez funkcjonujące wówczas gimnazjalne, aż po ponadgimnazjalne. Większość szkół położona jest we wsiach i małych miasteczkach wokół Wałbrzycha, i wszystkie w swoim lokalnym środowisku cieszą się dużym prestiżem. Mają znaczący dorobek dydaktyczno-wychowawczy. Jak podkreśla dyrektor szkoły „wałbrzyskie Stowarzyszenie, oprócz celów statutowych, w swojej działalności szczególny nacisk kładzie na podnoszenie jakości kształcenia przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, które mają zasadniczy wpływ na przemiany i postęp społeczny i cywilizacyjny. Temu służą m.in. organizowane konkursy matematyczne i interdyscyplinarne pt.: »Być kimś«” (Wróbel 2015, s. 5). W programie pracy Stowarzyszenia wyeksponowana jest współpraca z Dolnośląskim Stowarzyszeniem Szkół Innowacyjnych, szczególnie w ramach konkursów proponowanych przez Dolnośląską Ligę Naukową.

W północno-zachodniej części kraju funkcjonuje Stowarzyszenie Szkół Innowacyjnych Regionu Koszalińskiego, powstałe w 2006 roku i działające przy I Liceum im. S. Duboisa w Koszalinie. Do Stowarzyszenia należy piętnaście szkół wywodzących się z różnych poziomów edukacyjnych i z różnych środowisk miejskich i wiejskich, np.: Szczecinka, Białogardu, Mielna, Świdwina, Mścicic, Kołobrzegu. Podstawowe cele pracy Stowarzyszenia, określono w statucie i dotyczą one m.in. „prowadzenia działalności samokształceniowej doskonalącej metody i formy pracy w szkołach, programowania rozwiązań innowacyjnych w zakresie kształcenia i wychowania, gromadzenia i upowszechniania wiedzy o pracy nauczycieli – mistrzów w zakresie różnych przedmiotów oraz wychowania, a także prezentacji dokonań wybitnych uczniów” (Ostrowski 2007, s. 1-2).

W regionie północno-wschodnim Polski działają przy I Liceum Tadeusza Kościuszki w Łomży dwa stowarzyszenia: Podlaskie Stowarzyszenie Szkół Innowacyjnych Regionu Północno-Wschodniego i Stowarzyszenie na rzecz Uzdolnionych Ziemi Łomżyńskiej „Omnibus”. W statucie Stowarzy-

szenia Szkół Innowacyjnych jako główne cele jego funkcjonowania zapisano m.in. wymianę „doświadczeń pomiędzy dyrektorami, nauczycielami, uczniami i rodzinami szkół miast i wsi w celu zapewnienia uczniom wysokiego poziomu nauczania i wychowania; wszechstronna pomoc i opieka nad uczniami słabszymi i uzdolnionymi pochodzącymi z różnych środowisk edukacyjnych” (Zdanowicz 2007, s. 2). Praktyczną realizację założonych celów Stowarzyszenie realizuje m.in. poprzez następujące formy pracy: funkcjonowanie międzyszkolnych klubów zainteresowań (stacjonarnych i korespondencyjnych) oraz obozów naukowych wspomagających uczniów w rozwoju ich uzdolnień i pasji poznawczych; rozwój pracowni laboratoryjnych umożliwiających uczniom prowadzenie ćwiczeń i pomiarów w aspekcie praktycznego rozwiązywania stawianych przed sobą problemów przyrodniczych, informatycznych i technicznych; organizację konkursów międzyszkolnych ułatwiających samoocenę wiedzy i umiejętności na tle osiągnięć innych i równie dobrych kolegów z danego regionu.

Stowarzyszenie Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego (SSIRO). Recz o Wspólnym trwaniu i działaniu

Historia pedagogiki wykazuje, że nie ma i być nie może szkoły mającej systemu wychowawczo-dydaktycznego o wartościach uniwersalnych, które gwarantowałyby raz na zawsze osiągnięcie założonych wysokich celów kształcenia. Każda, nawet najlepsza szkoła, musi podlegać ciągłemu doskonaleniu, dostosowywaniu się do zmiennych warunków otoczenia, do rozwoju nauki i techniki, do rozwoju psychofizycznego swoich wychowanków.

Geneza powstania, cele i kierunki działania Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego

Wychodząc z tego założenia, dyrekcja III LO im. Marii Skłodowskiej-Curie postanowiła rozwinąć wymianę doświadczeń pedagogicznych z innymi szkołami w regionie, z różnych poziomów kształcenia. Jednym z podstawowych kryteriów, jakim kierowano się z punktu widzenia potrzeb szkoły, jest głębsze rozpoznanie środowiska kulturowego i edukacyjnego, z którego wywodzą się przyszli uczniowie liceum. Potrzebę tę warunkowała świadomość, że w wyniku reformy oświatowej i zmiany struktury szkolnictwa, okres nauki w szkole ponadgimnazjalnej został skrócony do trzech lat. Mniej czasu na poznanie uczniów, ich potrzeb i warunków wcześniejszego kształcenia, chęć zgłębienia problemów, z jakimi borykają się w nowej strukturze sześcioletnie szkoły podstawowe i niedawno powstałe gimnazja, to główne powody, jakie skłaniały do nawiązania merytorycznej współpracy z innymi placówkami. Postanowiono oficjalnie zarejestrować działalność zespołu i w styczniu 2005 roku na podstawie ustawy Prawo o Stowarzyszeniach, Ustawy o Systemie

Oświaty (1991, art. 41 ust. 1 pkt 3) oraz przyjętego statutu powstało Stowarzyszenie Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego. Siedzibą Stowarzyszenia został ówczesny Zespół Szkół Ogólnokształcących (Gimnazjum Nr 9 i III LO im. Marii Skłodowskiej Curie) w Opolu, aktualnie w wyniku kolejnych reform oświatowych z 2017 r., które przedstawia Irena Koszyk (2021 s. 36-37), powrót do czteroletniego III Liceum Ogólnokształcącego.

Głównym zadaniem Stowarzyszenia jest wspieranie dyrektorów i nauczycieli we wszystkich działaniach na rzecz podnoszenia jakości nauczania i wychowania oraz poprawy pracy w szkołach regionu opolskiego. Cele i zadania stowarzyszenia nawiązują do głównych założeń pracy Towarzystwa Szkół Twórczych. Opolskie Stowarzyszenie Szkół Innowacyjnych powstało jako pierwsze w kraju, przez okres swego funkcjonowania wypracowało własne programy innowacyjne, często o charakterze nowatorskim.

Wartością dodaną wspólnej pracy zespołowej jest to, że spotykają się dyrektorzy i nauczyciele z różnym doświadczeniem, z różnych środowisk regionu i z różnych poziomów edukacyjnych. Stowarzyszenie stało się doskonałym forum do wymiany doświadczeń, dzielenia się sprawdzonymi praktykami we wszystkich kierunkach pracy szkoły, miejscem do wzajemnego doskonalenia się często utwierdzania się w słuszności i celowości podejmowanych działań bądź weryfikacji już realizowanych. Krzysztof Karulak (1999, s. 115) zauważa, że „Sukcesy III LO wzięły się stąd, że znalazł się zespół mądrych i chętnych pedagogów, który podjął się trudu rozbicia skostniałego schematu szkolnego i wypracował własny – lepszy, bo skuteczniejszy”.

Zespół założycielski – grupa inicjatywna formująca w 2001 roku podstawy do powstania Stowarzyszenia liczyła sześć szkół, weszli do niej chętni do współpracy dyrektorzy z różnych placówek edukacyjnych i środowisk regionu opolskiego (III LO im. Marii Skłodowskiej-Curie w Opolu, I LO im. Henryka Sienkiewicza w Kędzierzynie-Koźlu, Zespół Szkół w Dobrzemiu Wielkim, Gimnazjum w Dąbrowie Niemodlińskiej, SP nr 14 im. Adama Mickiewicza w Opolu i SP w Naroku).

Głównym celem przyświecającym działalności zespołu – jak przedstawiała na forum prasy ówczesna dyrektorka Gimnazjum w Dąbrowie Niemodlińskiej (Lewandowicz 2002 s. 6) „jest przede wszystkim wymiana doświadczeń, eksponowanie pozytywnych i sprawdzonych rozwiązań w sferze kierowania szkołą, pracą samorządową i opiekuńczo-wychowawczą w naszych placówkach”.

Do Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego (SSI RO) należy aktualnie (dane z 2022 roku- według KRS), 45 szkół z województwa reprezentujących różne etapy edukacyjne (szkoły podstawowe, licealne, zawodowe, technika) i różne środowiska (wiejskie i miejskie).

Kryteria przyjęcia do SSI RO są następujące: dobrowolność; otwartość na innowacyjne i nowatorskie działania; konstruktywna i konsekwentna współpraca; umiejętność bezinteresownego dzielenia się dobrymi praktykami pedagogicznymi z innymi; kreatywna i empatyczna osobowość dyrektora.

Kierunki i formy doskonalenia dyrektorów w Stowarzyszeniu Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego

SSI RO rokrocznie organizuje wiele konferencji i seminariów tematycznych dotyczących ważnych problemów w sferze zarządzania szkołą, nauczania i wychowania, m.in. o następującej problematyce – wybrane przykłady z lat 2005-2023 prezentuje poniższa tabela.

Tabela 1

Kierunki i formy doskonalenia dyrektorów SSI RO w latach 2005-2023

Data	Temat	Forma	Uczestnicy	Organizator
17-18.03. 2005	Budowanie szkolnej koncepcji pracy z uczniem uzdolnionym, tworzenie programu stypendialnego.	seminarium	Dyrektorzy szkół	Zarząd SSIRO, Ośrodek Szkoleniowy Niwki
24-25.03. 2006	Od oceniania tradycyjnego do kształtującego.	Seminarium-warsztaty	Dyrektorzy szkół i nauczyciele	LO i Gimnazjum nr 2 w Strzelcach Opolskich
27-28.10.2006	Wychowanie przez sztukę na przykładzie chóru licealnego. Realizacja innowacji pedagogicznych w praktyce edukacyjnej.	Warsztaty	Dyrektorzy Nauczyciele uczniowie	I LO Głubczyce Dyrektor Głubczycka Szkoła Chóralna „Angelus Cantat”
12.06.2007	Wychowanie jako zadanie, problemy wychowawcze w szkole i sposoby rozwiązywania. Priorytety w kształtowaniu osobowości wychowanków.	Seminarium	Dyrektorzy	ZS Olesno Dyrektor
9.11.2007	Od słów do czynów. Drogi Polaków do niepodległości w latach 1795-1918.	Konferencja – warsztaty	Dyrektorzy, nauczyciele, uczniowie	ZSO Opole, Dyrektor
19.09.2008	Sport i rekreacja w procesie dydaktyczno-wychowawczym.	Seminarium	Dyrektorzy	PSP Ciepłowice
19-20.02.2009	Obrzędy i zwyczaje śląskie w integracji międzyprzedmiotowej z wykorzystaniem technik ITC.	Warsztaty	Dyrektorzy, nauczyciele	PSP Narok Dyrektor
25.03.2010	Współczesne szkolnictwo specjalne, organizacja, formy, i metody pracy.	Warsztaty szkoleniowe	Pedagodzy szkolni, nauczyciele klas integracyjnych	ZSS Opole Dyrektor
4-5.02.2011	Rola metod aktywizujących w dochodzeniu do efektywności nauczania. Znaczenie metody projektu edukacyjnego w praktyce pedagogicznej.	Seminarium	Dyrektorzy	Zarząd SSIRO, Gogolin
21-22.11.2012	Polacy-Niemcy-Ukraińcy. O przeszłości dla przyszłości w kontekście miejsc pamięci.	Konferencja Warsztaty	Nauczyciele, uczniowie	ZSO Opole, Dyrektor
2-29.06.2013	Edukacja proekologiczna w oparciu o walory historyczno-środowiskowe Gminy Pokój.	Warsztaty w terenie	Dyrektorzy, nauczyciele, uczniowie	SP. Domaradz Dyrektor

27.01.2014	Szkoła wobec wyzwań demograficznych. Możliwości kształcenia postaw prorodzinnych.	Seminarium	Dyrektorzy	Zarząd SSIRO, Gogolin
14.03.2015	Miejsce edukacyjnej wartości dodanej w dochodzeniu do efektywności pracy szkoły.	Konferencja	Dyrektorzy	I LO Namysłów Dyrektor
17.09.2017	Bohater potrzebny od zaraz. Rola wolontariatu w rozwoju osobowościowym uczniów.	Seminarium	Dyrektorzy	ZS Ozimek Dyrektor
1-10.06.2019	Obóz sportowo-naukowy w Mielnie.	Zajęcia, warsztaty terenowe.	Uczniowie z 9 szkół SSIRO (ok. 130 osób).	Ośrodek MSWiA Mielno Dyrektor SP 32
4-8.11.2020	Specyfika pracy dydaktyczno-wychowawczej w Finlandii. Wizyta przedstawicieli SSI RO w Kuopio.	Seminarium.	Dyrektorzy.	Prezes SSI Dyrektorzy M. Opole M. Kuopio
18-23.09.2021	Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Szwajcarii – prezentacja „Formy i metody doskonalenia nauczycieli w Polsce”.	Konferencja Międzynarodowa na Uniwersytecie Pedagogicznym Gossau St. Gallen.	Dyrektorzy	ZS Dobrzeń Wielki i Zarząd SSIRO, Gmina Dobrzeń Wielki.
30.09.2022	Ocenianie versus docenianie – Weź mnie doceń, a nie oceń.	Konferencja ogólnopolska	Dyrektorzy, nauczyciele I LO Kędzierzyn-Koźle, M. Targosz	Urząd Marszałkowski Woj. Opolskiego, Kuratorium Oświaty, SSIRO
2-3.06.2023	Taniec jako alternatywna forma zajęć wychowania fizycznego.	Seminarium, warsztaty.	Dyrektorzy, nauczyciele, uczniowie.	ZSO i SP. Oleśno: Dyrektorzy

Źródło: opracowanie własne, na podstawie publikacji Ireny Koszyk i Katarzyny Dworeckiej (2014, s. 108-114) oraz Sprawozdania Zarządu SSI RO do KAS za lata 2016-2022 (www.kas.gov.pl), Sprawozdania Zarządu SSI RO do KRS za lata 2021-2022 (<http://www.krs.gov.pl>) oraz sprawozdań merytorycznych Zarządu SSI RO do NIW-CRSO (<https://niw.gov.pl/opp/sprawozdania-opp/>).

Innowacje pedagogiczne realizowane w placówkach Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego

Tematyka i formy doskonalenia wskazują jakimi problemami edukacyjnymi zainteresowani są dyrektorzy, wynikają one z oceny bieżących spraw jak też z budowania przyszłej perspektywy, świadczą o ustawicznym poszukiwaniu i doskonaleniu siebie i swojej szkoły. Przekłada się to na konkretne działania w szkołach SSI RO (Koszyk 2008, s. 20, s. 150; Koszyk, Dworecka 2014, s. 121-150) na inspirację stowarzyszenia do wdrażania ciekawych innowacji dydaktyczno-wychowawczych, do których należą – wybrane przykłady:

- SP nr 1 w Opolu *Dziedzictwo kulturowe Śląska Opolskiego – odczuwam, działam, poznaję,*
- SP nr 14 w Opolu *Sposoby rozwijania intuicji matematycznej,*
- SP nr 15 *Wychowanie przez sztukę w kształceniu zintegrowanym,*
- SP w Komprachcicach *Nasze zdrowie zależy od nas,*

- SP w Skorogoszczy *Od Unii Polsko-Litewskiej do Unii Europejskiej* – interdyscyplinarny projekt działania lokalnego,
- ZS w Czarnowasach *Alternatywne sposoby spędzania wolnego czasu – program zajęć świetlicowych*,
- 3 LO w Opolu *Dlaczego uczyliśmy historii od współczesności* – innowacyjny program nauczania historii w klasach licealnych,
- ZS w Dobrzenu Wielkim *Wyobraźnia bez granic – projekt z zakresu grafiki komputerowej*,
- LO w Strzelcach Opolskich *Pejzaż Śląski – turystyka i regionalizm w edukacji szkolnej*,
- ZSE w Opolu *Teatr to świat, a świat to teatr*.

Od 18 lat wspólnie trwamy i wspieramy się na spotkaniach, seminariach, konferencjach, warsztatach, lekcjach otwartych i wszystko po to, by stawać się coraz lepszymi, coraz bardziej kompetentnymi w rozwiązywaniu złożonych i często trudnych problemów szkolnych. Każdy wyjazd do szkoły zrzeszonej w Stowarzyszeniu Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego to ciekawe doświadczenie. Mamy możliwość dowiedzieć się o:

- lekcjach, gdzie uczeń nie jest nauczany tylko uczący się;
- nauczycielach, którzy częściej oczekują na pytania uczniów, niż zadają własne;
- pedagogach, którzy rozwijają pasje uczniowskie, bo sami są pasjonatami;
- rodzicach, którzy zapełniają sale na uczniowskich spektaklach teatralnych nie z obowiązku, ale z racji wydarzenia;
- władzach lokalnych, które bez zerkania na zegarek, rozprawiają do wieczora na tematy oświatowe;
- dyrektorach, którzy chętnie dzielą się najlepszymi praktykami edukacyjnymi, wypracowanymi wspólnie z uczniami i nauczycielami;
- dyrektorach, którzy są gościnni, mocno związani nie tylko ze swoją szkołą, ale i swoim środowiskiem, ludzi niebanalnych, otwartych, koleżeńskich, twórczych i ciągle poszukujących. O ich związku z SSI RO świadczą wypowiedzi zawarte w Księdze Jubileuszowej Oto wybrane przykłady refleksji dyrektorów, którzy w zdecydowanej większości pełnią tę funkcję do dziś: dyr. SP Olesno Jerzy Jeziorowski: „Jako dyrektor mam możliwość podpatrywania pracy innych placówek, zapoznania się z ich dobrymi praktykami. Dzięki temu motywuje do pracy, uczy kreatywności, wzbogaca i systematyzuje wiedzę, daje możliwość kontaktu z innymi ludźmi”; były dyr. ZSP w Ciepłowicach Tomasz

Komarnicki: „Nigdy i nigdzie wcześniej nie spotkałem w jednym miejscu tylu osób tak bardzo »pozytywnie zakręconych« na rzecz oświaty; dyr. LO w Strzelcach Opolskich Jan Wróblewski: „Obecność w Stowarzyszeniu nieustannie uświadamia mi, że w oświacie nie ma miejsca na przysłowiowe spoczęcie na laurach.”; dyr. ZSE w Opolu Ewa Nowak-Kübler: „Łączy nas wszystkich dobrowolność uczestniczenia w spotkaniach i co może dziwić, frekwencja jest niemal stuprocentowa. Nikt nas nie zmusza do weekendowych i popołudniowych wypraw, organizowanych pokazowych lekcji, warsztatów, dzielenia się wypracowanymi dokumentami czy materiałami dydaktycznymi”; dyr. ZS w Oleśnie Marek Leśniak: „Bycie w Stowarzyszeniu wpłynęło na wzrost wymagań wobec siebie i innych. Przyniosło otwartość na zmiany, pozwala na czerpanie pozytywnej energii”; była dyr. ZSB w Brzegu Monika Jurk: „To zaszczyt obcować z ludźmi, którzy są dla mnie autorytetami nie tylko w pracy, ale także w życiu”; dyr. ZSR w Grodkowie Anetta Zych-Rzepecka: „Słucham mądrych ludzi i wyciągam wnioski, potem zarażam pomysłem nauczycieli, a potem z entuzjazmem zabieramy się do działania, aby hasło naszej szkoły, które brzmi: »W naszej szkole warto być – nie straciło na aktualności« (Koszyk, Dworecka 2014, s. 108-114).

Podsumowanie i wnioski

Polska szkoła potrzebuje innowatorów, dyrektorów i nauczycieli z pasją, otwartych na zmiany, zachęcających i wspierających uczniów w rozwoju. Gordon Dryden i Jeanette Vos (2023, s. 342) podkreślają, że „każdy człowiek ma własny styl uczenia się i każdy ma swoje mocne strony. Styl ten jest równie osobisty i charakterystyczny jak podpis danego człowieka”. Odnalezienie mądrości w stylu, kierunkach i programach pracy nauczycieli i szkół to ciągle ważne zadanie edukacji, wymagające ustawicznej refleksji i doskonalenia, wymiany doświadczeń. Działalność stowarzyszeń regionalnych w kraju w tym SSI RO, swoim oddziaływaniem dociera do małych wiejskich i małomiasteczkowych szkół, stwarzając tym samym szanse dla wielu uczniów i nauczycieli do wymiany doświadczeń, ćwiczeń i doskonalenia. Na szczególne podkreślenie zasługują następujące kwestie:

- Wartością dodaną wspólnej pracy zespołowej jest to, że w stowarzyszeniach spotykają się dyrektorzy, nauczyciele, uczniowie z różnym doświadczeniem, z różnych środowisk regionu i różnych poziomów edukacyjnych.
- Stowarzyszenia są otwarte na nowych członków, zachęcają jednak szkoły do zakładania własnych zespołów współpracujących.

- Upowszechnianie sprawdzonych praktyk edukacyjnych, włączanie do współpracy szkół z różnych środowisk i poziomów edukacyjnych wyzwała naturalną, dobrowolną i równoprawną współpracę, która musi przynosić efekty.
- Idea decentralizacji „dobrych praktyk” w kontekście pracy z uczniami, nauczycielami, rodzicami i dyrektorami to najlepsza forma wzajemnego rozwoju i doskonalenie wszystkich wymienionych podmiotów funkcjonujących w szkole.
- Proponowane przez stowarzyszenia programy, metody i formy pracy uwzględniają potrzeby edukacyjne wszystkich uczniów, niektóre z nich ukierunkowane są na pracę z uczniami uzdolnionymi, którzy wymagają szczególnego wsparcia merytorycznego i określonego klimatu pedagogiczno-psychologicznego w swoim rozwoju.
- W programach wszystkich stowarzyszeń przedstawione są interesujące formy pracy, służące rozwojowi pasji i zainteresowań dzieci i młodzieży, co z punktu widzenia m.in. rozwoju ich osobowości ma istotne znaczenie.
- Praktycznie każda szkoła może zaoferować coś drugiej, nie ma w stowarzyszeniach atmosfery i poglądu, że doszliśmy już do idealnego modelu pracy szkoły. Stałe poszukiwanie, otwartość na pomysły innych i szacunek do wzajemnego dorobku to największa wartość tej współpracy.

Literatura | References

- DRUCKER P. F. (1992), *Innowacje i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- DRYDEN G., VOS J. (2003), *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- KARULAK K. (1999), *Szkoły twórcze, czyli edukacja w ruchu*, Wydawnictwo „Głos Nauczycielski”, Warszawa.
- KOSZYK I. (2008), *Najlepsze praktyki innowacyjne w szkole Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego*, Wydawnictwo AMAT, Opole.
- KOSZYK I. (2021), *Bilans reformy edukacji 2016-2019. Kierunki i formy działań w mieście Opolu*, [w:] *Centralny i lokalny wymiar reformowania szkoły*, red. Z. Jasiński, M. Marek, Wydawnictwo Petrus & Wszia, Kraków-Opole, s. 36-37.

- KOSZYK I., DWORECKA K. (RED.) (2014), Księga Jubileuszowa Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego, Wydawnictwo „Grafdruk”, Opole.
- LEWANDOWICZ B. (2002), Twórczo jest, „Panorama Opolska”, nr 10, s. 6.
- MALINOWSKI M. (1997), Promocja proinnowacyjności w edukacji końca wieku, „Otwarte teczki innowacji pedagogicznych”, zeszyt I, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa, s. 44-50 .
- MALINOWSKI M (1999), Zarządzanie innowacjami pedagogicznymi w praktyce szkolnej, Nowa Szkoła, Wydawnictwo Raabe, Warszawa.
- NAKONECZNA D. (2008), Sukces to trwanie. 25 lat Towarzystwa Szkół Twórczych 1983-2008, Oficyna Wydawnicza „MH”, Warszawa .
- NOWAK A. (2007), „Biuletyn Edukacyjny Lubuskiego Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych”, nr 1, Gorzów Wielkopolski, s. 3-4.
- OSTROWSKA N. (2004), „Biuletyn Humanistyczny”, nr 1, s. 22-25.
- OSTROWSKI L. (2007), Program innowacyjno-szkoleniowy Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych Regionu Koszalińskiego, (maszynopis).
- PIETRASIŃSKI Z. (1971) Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- SCHULZ R. (1989), Czynnościowe i rzeczowe rozumienie innowacji, „Nowa Szkoła”, nr 2, s. 114-116.
- SMAK E. (2004), Wprowadzenie do zagadnień pojęcia „innowacji” i „nowatorstwa pedagogicznego” – próba syntezy, „Modelowe Nauczanie”, nr 5, s. 14.
- SZWEDZICKA U. (2003), „Biuletyn Matematyczny”, nr 6, s. 27-29.
- ŚLIWERSKI B., PALUCH M. (2021), Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- TAMIOŁA H. (2007), Raport Szkół Stowarzyszonych w TST i SSA Regionu Dolnośląskiego.
- USTAWA O SYSTEMIE OŚWIATY (1991), Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, tekst jednolity: Dziennik Ustaw z 2016 r. poz. 1943.
- PRAWO OŚWIATOWE (2017), Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dziennik Ustaw z 2017 r. poz. 59.
- WRÓBEL M. (2015), Raport Szkół Stowarzyszonych w TST i SSA Regionu Dolnośląskiego, s. 5.

ZDANOWICZ J. (2007), Statut Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych Regionu Północno-Wschodniego, Rozdział II, s. 2 (maszynopis).

ZUBER-ZILICZ M. (2008), Cele i kierunki pracy Mazowieckiego Stowarzyszenia na Rzecz Uzdolnionych (maszynopis), s. 3-6.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v49i1.17>

Katarzyna Grabarek*

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4523-4209>

e-mail: kgrabarek1998@gmail.com

Joanna Malon**

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1143-7278>

e-mail: joanna.malon@gmail.com

**UKRAIŃSKIE DZIECI W POLSKIEJ SZKOLE.
PERSPEKTYWA NAUCZYCIELI-WYCHOWAWCÓW
PRACUJĄCYCH W ŚWIETLICY SZKOLNEJ**

UKRAINIAN CHILDREN IN A POLISH SCHOOL. THE PERSPECTIVE
OF TEACHERS-EDUCATORS WORKING IN A SCHOOL COMMON
ROOM

Keywords: foreign children, migrations, multiculturalism, school common room, school.

The aim of the article is to present the educational situation of children from different cultures in a Polish school and the teaching staff who face

***Katarzyna Grabarek** – magister pedagogiki, doktorantka Szkoły Doktorskiej Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego w zakresie pedagogiki; zainteresowania naukowe: profilaktyka i resocjalizacja w środowisku otwartym w kontekście wpływów wychowawczych i edukacyjnych, relacyjność w wychowaniu i edukacji, podmiotowość człowieka w różnych kontekstach społecznych, pedagogika międzykulturowa.

****Joanna Malon** – magister filologii polskiej; zainteresowania naukowe: zarządzanie innowacjami, kwestie związku edukacji i gospodarki z perspektywy zarządzania – tworzenia „uczących się regionów”, znaczenie edukacji/nauki w rozwoju regionów, a także innowacyjność i kompetencji przywódczych w przygotowaniu kadr dla zarządzania gospodarką.

new, previously unknown tasks. Attention is drawn to the special role of the school common room as a place designed to perform the caring and integrating functions of a school. The implementation of tasks resulting from these functions leads to the recognition of the school common room as the best place at school to include foreign children in the school community, provide conditions for their development and pursue education that is different for them in the conditions of compulsory education in Poland. The author also discusses the challenges faced by the school and its staff in dealing with the rapidly growing influx of migrants from other countries, including children.

UKRAIŃSKIE DZIECI W POLSKIEJ SZKOLE. PERSPEKTYWA NAUCZYCIELI-WYCHOWAWCÓW PRACUJĄCYCH W ŚWIETLICY SZKOLNEJ

Słowa kluczowe: dzieci cudzoziemskie, migracje, wielokulturowość, świetlica szkolna, szkoła.

Celem artykułu jest ukazanie sytuacji edukacyjnej dzieci z różnych kultur w polskiej szkole oraz kadry pedagogicznej, która staje wobec nowych, nieznanymi im wcześniej zadań. Zwrócono uwagę na szczególną rolę świetlicy szkolnej, jako miejsca w założeniach mającego wypełniać funkcje opiekuńczą i integrującą szkoły. Sposób wykonywania zadań wynikających z tych funkcji skłania do uznania świetlicy szkolnej za najlepsze miejsce w szkole do włączania dzieci cudzoziemskich w społeczność szkoły, zapewnienia warunków do rozwoju i realizacji odmiennej dla nich edukacji w warunkach wypełniania obowiązku szkolnego w Polsce. Podjęto również dyskusję nad wyzwaniem jakim szkoła i jej kadra musiała sprostać przy intensywnym napływie ludności z innych krajów, w tym dzieci.

Postępujący proces globalizacji definitywnie zmienił świat poprzez tworzącą się współzależną i połączoną gospodarkę. Badacze definiujący globalizację doszukują się w niej zjawiska „zmiernego do stworzenia jednorodnego świata i jednego wspólnego społeczeństwa – społeczeństwa światowego” (Cybał-Michalska 2006). Pojęcie globalizacji odpowiada za proces konsolidacji świata, zarówno w znaczeniu społecznym, jak i ekonomicznym. Zjawisko to nie jest nowe, jednak współcześnie przybiera niespotykaną dotąd skalę. Procesy globalizacyjne są nam znane od starożytności, kiedy to szlaki handlowe przecinały glob, stwarzając ludziom możliwości poznania innych

kultur, religii, kuchni czy idei. Jednakże dzisiejsze procesy globalizacyjne postępują znacznie szybciej, tworząc większą współzależność zarówno ekonomiczną, jak i społeczną. Globalizacja staje się poważnym wyzwaniem dla lokalnej tradycji, zwyczajów, jak również kultury. Można zatem doszukiwać się jej wpływów w każdej dziedzinie życia społecznego, w tym, w edukacji.

Globalizacja jest nieuniknionym losem świata z nieuchronnymi procesami, dotyczącymi każdego z nas (Szymański 2002). Pociąga za sobą migracje ludności, wędrowki z jednego kraju do drugiego. Globalizacja nasiliła procesy migracyjne między krajami i kontynentami. Osoby migrujące, które przybyły z zagranicy do kraju w celu osiedlenia (zamieszkania na stałe) lub na pobyt czasowy w danym kraju nazywamy imigrantami (Recommendation on Statistics... 1998). W szerszej definicji tego pojęcia (definicja UNHCR) imigrant jest osobą, która z różnych powodów, niekoniecznie związanych z prześladowaniem, przebywa w wybranym kraju przez dłuższy czas na podstawie karty stałego lub czasowego pobytu, czy wizy. Może mieć status uchodźcy lub ubiega się o status uchodźcy, bądź posiada zgodę na pobyt tolerowany. Wśród imigrantów, ze względu na przyczyny opuszczania rodzimego kraju, możemy wyróżnić trzy grupy: migranci specjaliści – osoby, które zostały oddelegowane przez swoje korporacje, bądź osoby migrujące w ramach przepływu pracowników w Unii Europejskiej, imigranci ekonomiczni oraz uchodźcy. Jednym z priorytetowych zadań Unii Europejskiej jest polityka migracyjna i integracyjna. Na tej podstawie można zauważyć, iż jednym z najważniejszych zadań związanych z przyjmowaniem cudzoziemców jest poprawne przeprowadzenie procesu integracji – włączenia ludności napływowej w społeczność kraju przyjmującego. Jest to związane z włączeniem ich w życie społeczne i kulturalne społeczeństwa.

W ciągu ostatnich lat obserwujemy w Polsce nasilenie się procesów migracyjnych, zwłaszcza po 2004 roku i przyjęciu Polski w poczet krajów Unii Europejskiej. Z tego też powodu do polskich szkół trafia coraz więcej dzieci i młodzieży z innych krajów i kultur, które naszego kraju nie znają i nie znają języka polskiego. Proces napływu ludności do Polski, którego skala już od lat rosła, przybrał nieznane w naszym kraju rozmiary wraz z napaścią Rosji na Ukrainę i przebiegiem działań wojennych. Obecność dużej liczby ludności z Ukrainy ujawniła wiele problemów i brak systemowych rozwiązań, w tym również oświatowych.

W nowej rzeczywistości uchodźczej najbardziej bezbronnie są dzieci. Wchodząc w sytuacje szkolne, oderwane są nie tylko od kraju ojczystego, ale także od domu, który dawał im poczucie bezpieczeństwa i rodziny. Są same w nieznanym im społeczeństwie szkolnym, nieznanymi wymogami edukacyjnymi, nieznanym językiem, którym nigdy nie władali. Nowa sytuacja dzieci

wykracza daleko poza tak zwany *szok kulturowy*, który występuje zwykle na poziomie jednostki i wiąże się z różnymi sytuacjami życia codziennego, koniecznością podjęcia komunikacji interpersonalnej. Według autora koncepcji szoku kulturowego Kalervo Oberg adaptacja kulturowa dzieli się na następujące fazy:

- „miesiąc miodowy” – zafascynowanie nową kulturą,
- „szok kulturowy” – kiedy bariera językowa staje się bardziej odczuwalna i związane z tym wrogie nastawienie do kultury, z którą migrant się spotyka,
- „ożywienie” – w momencie uczenia się języka, z którym styka się na co dzień, bądź radzenie sobie w różnych sytuacjach życiowych,
- „dopasowanie” – adaptacja i otwartość na nowe środowisko, akceptacja panujących w danym kraju norm i zasad.

Dla otoczenia najbardziej zauważalne są zachowania na poziomie drugim – „szoku kulturowego”. Jest to szczególnie zauważalne, gdy imigrant pochodzi z kraju, którego kultura znacznie różni się od kultury kraju, w którym przebywa. Kalervo Oberg twierdzi, iż w zmniejszeniu, bądź neutralizowaniu szoku kulturowego kluczową rolę odgrywa nauka języka obowiązującego w przyjmującym kraju oraz przyjazne, otwarte kontakty z ludźmi (Grzymała-Moszczyńska 1998). Jednak w przypadku dzieci uchodźczych z Ukrainy, do poczucia doświadczanych różnic dołącza poczucie zagubienia, dezorientacji, wspomnień wojny i traumy, wycofania lub buntu. Badania Piotra Długosza, Liudmyły Kryvachuk i Dominiki Izdebskiej-Długosz (2022) wskazują, iż pojawiają się problemy psychosomatyczne takie jak: przygnębienie, izolacja, zagubienie, lęk, niepewność, problemy migrenowe, a nawet uczucie wrogości do kraju pobytu i ludzi. Dochodzi również do agresywnych reakcji w stosunku do otoczenia. Są to dla kadry pedagogicznej nieznane sytuacje, na które nie została przygotowana. Wzrasta jedynie liczba zgłaszanych w szkołach przez nauczycieli problemów na poziomie włączania dzieci w nową dla nich społeczność.

W artykule ukazane zostały wyniki badań na grupie nauczycieli zielonogórskich szkół podstawowych pracujących na co dzień z dziećmi pochodzenia ukraińskiego. W badaniu wykorzystana została metoda sondażu diagnostycznego oraz technika wywiadu narracyjnego.

Dzieci cudzoziemców w polskich szkołach

Na podstawie danych statystycznych uzyskanych z raportów Ministerstwa Edukacji i Nauki można ustalić ilu uczniów cudzoziemskich (niebędących

obywatelami Polski), uczęszcza do polskich szkół (Liczba uczniów cudzoziemców... 2020, Liczba uczniów i oddziałów... 2023). Raporty uwzględniają uczniów wszystkich szkół i placówek oświatowych, dla dzieci/młodzieży, dorosłych, publicznych i niepublicznych, specjalnych i ogólnodostępnych.

Tabela 1

Liczby uczniów cudzoziemców w polskich szkołach w podziale na województwa (stan 2022)

Województwo	Liczba uczniów	Liczba uczniów cudzoziemskich
Dolnośląskie	494 647	45 999
Kujawsko-Pomorskie	349 867	12 594
Lubelskie	343 708	10 641
Lubuskie	174 995	12 512
Łódzkie	405 069	21 809
Małopolskie	628 755	28 792
Mazowieckie	1 057 131	72 771
Opolskie	152 323	7 940
Podkarpackie	360 671	6 819
Podlaskie	195 046	7 454
Pomorskie	448 806	2 8721
Śląskie	743 045	31 517
Świętokrzyskie	191 898	5 430
Warmińsko-Mazurskie	231 349	5 871
Wielkopolskie	665 203	35 925
Zachodniopomorskie	272 689	18 128
Łącznie	6 715 202	352 923

Źródło: opracowanie własne na podstawie (raportów: Liczba uczniów cudzoziemców według statusu – dane SIO według stanu na 30 września 2022 r., Liczba uczniów i oddziałów wg specyfikacji oddziałów w roku szkolnym 2022/2023).

W tabeli zawarto liczebny stan uczniów w Polsce, w tym uczniów cudzoziemskich uczęszczających do polskiej szkoły. Zebrane dane pokazują obecność dzieci z innych krajów i kultur we wszystkich województwach. Średnio w każdej szkole co 19 uczeń jest z innego kraju. Najczęściej są to dzieci z Ukrainy, które przybyły wraz z pierwszą falą emigracji zarobkowej po roku 2004 i drugą falą uchodźczą na skutek toczącej się wojny w Ukrainie.

Jednak w szkołach coraz silniej zaznacza się zróżnicowanie kulturowe dzieci z Ukrainy, Białorusi, Rosji, Indii, Gruzji, Armenii, Niemiec, Wietnamu i wielu innych krajów. Pomimo tego rosnącego liczebnie zjawiska, w szkołach poza wielkimi aglomeracjami udział uczniów cudzoziemskich względem wszystkich uczęszczających do polskich szkół nauczycielom i wychowawcom w nich pracującym wydaje się niski. Opinie nauczycieli mogą wynikać tu z nagłaśnianych medialnie działań wojennych w Ukrainie i problemów naszego kraju jako kraju przyjmującego. Trudno spotkać nauczyciela, który by nie spodziewał się informacji z początkiem roku szkolnego o włączeniu w poczet jego klasy dziecka z innego kraju. Rodzi to jednak pytanie, czy są na to gotowi?

Bariery, które napotykają nauczyciele w związku z nauką uczniów obcojęzycznych, nie ograniczają się szkoły podstawowej. Problemy zaczynają się już na etapie żłobka, kiedy nauczyciele napotykają trudności komunikacyjne zarówno z dziećmi, jak i rodzicami. Trudno jest o przekazanie informacji zwrotnych na temat sytuacji szkolnej dziecka. Można przyjąć założenie, że im wyższy etap edukacji, tym więcej barier może pojawić się na etapie pierwszego spotkania nauczyciel-uczeń. W polskiej rzeczywistości edukacyjnej cenne jest zapewnienie już na poziomie szkoły podstawowej dodatkowych zajęć z języka polskiego (do pięciu godzin języka polskiego jako języka obcego¹). Mimo tych niewątpliwie pozytywnych rozwiązań nauczyciele zauważają brak rozwiązań systemowych, które pomogłyby im w procesie włączania dzieci obcojęzycznych w codzienne sytuacje polskich szkół i zapewniających również im merytoryczną pomoc.

W celu rozpoznania potrzeb zarówno uczniów, jak i ich nauczycieli, w roku szkolnym 2022/2023 przeprowadzone zostały wywiady z sześcioma nauczycielami świetlicy w losowo wybranych szkołach podstawowych Zielonej Góry. Nauczyciele jednoznacznie deklarują, iż trudności w procesie adaptacji dzieci różnych kultur do wymogów edukacyjnych i sytuacji szkolnych pojawiają się zarówno ze strony kadry pedagogicznej, jak i uczniów. Jedną z najczęściej pojawiających się trudności doświadczanych przez nauczycieli jest *brak przygotowania w zakresie edukacji międzykulturowej*, w tym radzenia sobie z różnicami kulturowymi. Potwierdzają to poniższe wypowiedzi nauczycieli: N1: „Dopóki nie przyszło mi pracować z dziećmi z Ukrainy, byłam pewna, że Ukraińcy tak jak Rosjanie mówią po rosyjsku. Jeszcze większym szokiem było dla mnie to, że Białorusini nie przepadają za Ukraińcami” (N1); „Pozostawiają nas samych sobie, bez wsparcia, każdy chwyta się swoich pomysłów na gorąco, by móc współpracować z całą grupą i nie

¹Art. 94a ust. 4 Ustawy o systemie oświaty

wykluczać dzieci innych krajów” (N2). Wśród wypowiedzi badanych zdało się słyszeć również rozgoryczenie zachowaniem pozostałych nauczycieli „Pomagając Yegorowi w odrobieniu zadania domowego usłyszałam, że jestem pierwszym nauczycielem, który chce mu pomóc zrozumieć zadanie i tłumaczy mu to tak, że zaczyna rozumieć. Dodatkowe pięć godzin języka w szkole to czasem i tak za mało, by dzieci w pełni rozumiały polecenia z podręczników, szczególnie gdy dzieci od niedawna uczą się języka polskiego” (N4). Dochodzi też do sytuacji, w których nauczyciele mają obniżone oczekiwania względem dzieci cudzoziemskich „Mało który z nauczycieli stawia dzieciom spoza Polski wysoko poprzeczkę. Zwykle winą obarcza się to, że system edukacji w ich krajach jest zacofany, ale to my jako nauczyciele często nie próbujemy wyciągnąć pomocnej dłoni i oczekiwać od cudzoziemców tyle ile oczekujemy w stosunku do dzieci z polski. To bardzo krzywdzące zarówno dla polskich, jak i cudzoziemskich dzieci” (N5).

Równie ważnym problemem zgłaszanym przez nauczycieli jest bariera językowa. Większość uważa, iż jest to jedna z najtrudniejszych barier „Najcięższe są dla mnie początki współpracy z takimi dziećmi, zwykle przychodzą do nas, nie potrafiąc się nawet przedstawić, mało które z nich miało język polski jako język obcy w swojej szkole. Jedni stosunkowo szybko zaczynają rozumieć nasz język, inni nawet po roku pobytu w polskiej szkole mają z nim trudności, często odczuwają niechęć i przymus do nauki języka polskiego” (N6). System nie przygotował nauczycieli na pracę z uczniami cudzoziemskimi „Nie ma tak naprawdę rozwiązań, jak pracować z takim uczniem, często obserwuję w pracy, jak wiele trudu sprawia dzieciom obcojęzycznym rozwiązywanie zadań domowych, w porównaniu do polskich dzieci. Staram się zawsze wytłumaczyć im w jak najprostszy sposób polecenia, ale dzieci często denerwują się, że nie mogą sobie poradzić same, przez co praca domowa staje się dla nich największą karą” (N3). Dzieci obcojęzyczne często prócz zadań domowych mają zadane również z dodatkowych godzin języka polskiego „Denys jest w pierwszej klasie, nie było go dwa tygodnie, prócz nadrobienia zadań z podręczników i ćwiczeń, które na co dzień wypełniają jego koledzy i koleżanki w klasie miał masę zadań do nadrobienia z dodatkowego języka polskiego. Chłopiec nie miał kiedy odpocząć po lekcjach przez najbliższych kilka dni po powrocie do szkoły” (N6).

Kolejną trudnością, z którą musi się zmierzyć kadra pedagogiczna, i z którą ma poważne trudności, są lęki i traumy, które przechodzą dzieci cudzoziemskie. Oczywiście najsilniej problem dotyczy dzieci z Ukrainy, których większość uciekała przed wojną, pozostawiając za sobą poczucie bezpieczeństwa. Nauczyciele w zderzeniu z przeżywaną przez dzieci traumą byli bezradni, podkreślali to wielokrotnie w swoich wypowiedziach „Prawdę

mówiąc na początku nie wiedziałam, jak zareagować, gdy dziecko z Ukrainy było podenerwowane i wycofane ze względu na naturalny gwar, jaki panuje w świetlicy” (N3). Niedostateczny poziom edukacji w zakresie pracy z dziećmi i młodzieżą przeżywającymi traumę był odczuwalny w pierwszych miesiącach po wybuchu wojny w Ukrainie „Nigdy nie pracowałam z uchodźcami wojennymi, to był orzech do zgryzienia, nikt nas na to nie przygotował. W swojej świetlicy mieliśmy już wcześniej dzieci z Ukrainy czy Białorusi, ale temat wojny, o który pytały nas dzieci, którym wszyscy żyli, był bardzo trudny i pełen emocji, szczególnie gdy do świetlicy dołączyły dzieci, które przyjechały z Ukrainy” (N1). Niekiedy dochodzi do sytuacji, kiedy wychowawcy świetlicowi pozostają sami w starciu z lękami dzieci „Miałam sytuację, w której dziecko z Ukrainy wybuchło płaczem, bo jego Polski kolega wspominał o nalotach. Było to pod koniec dnia, kiedy kadry pedagogicznej zwykle już nie ma w szkole. Nie mogłam opanować chłopca, który zanosił się płaczem w obawie, że jego tato, który pozostał w ojczyźnie, zginie” (N5).

Niestety widoczny brak umiejętności pedagogicznych nauczycieli-wychowawców, najczęściej wyrażał się w trudnościach w prowadzeniu rozmów z dziećmi na trudne tematy. Można powiedzieć, że brak w zasadzie elementarnych umiejętności pedagogicznych rzutował na klimat, jaki panuje w świetlicy szkolnej (Nowosad 2019), niestety w tej sytuacji mało przychylny dla dzieci z Ukrainy „Nikt nas nie przygotował do rozmów o traumach czy lęku, zwykle najtrudniejszym spośród tematów były rozwody czy śmierć w rodzinie. W chwili, w której zetknęliśmy się z sytuacją wojenną, nie byliśmy przygotowani na rozmowy z uczniami, którzy tracili swoje rodziny, musieli uciekać z miejsca, które znali od urodzenia na rzecz bezpieczeństwa. Dzieci te obarczone zostały traumą, którą trzeba przepracować z psychologiem, my często nie mamy takiego zaplecza psychologicznego przez kilka godzin dziennie, dzieci jest za dużo, psychologów szkolnych za mało, a my jako nauczyciele-wychowawcy nie zostaliśmy do tego w żaden sposób przygotowani” (N3).

Wychowawcy świetlic zielonogórskich szkół zauważają, iż trudności nie dotyczą wyłącznie nauczycieli, ale oczywiście również samych dzieci. W swoich wypowiedziach ukazują trzy główne przeszkody, z którymi mierzą się ich podopieczni. Za najczęściej występującą trudność uznają obciążenie uczniów „Arina często zgłasza nieprzygotowanie do lekcji, bo pomaga rodzicom w sprawach urzędowych. Jest jedyną osobą, która czyta, pisze i mówi po polsku w rodzinie” (N1). Wychowankowie niejednokrotnie są tłumaczami dla swojej rodziny „Yahor skarżył mi się, że nie ma dnia, by nie musiał tłumaczyć rodzicom najprostszyc rzeczy, czuje się zagubiony i bezsilny, bo

chce mieć jak najlepsze stopnie, a sprawy rodzinne uniemożliwiają mu naukę” (N3). Dzieciom zdarzają się nieobecności w szkołach na rzecz pomocy w wypełnianiu dokumentów urzędowych „Moi wychowankowie notorycznie byli nieobecni w związku z pomocą przy wypełnianiu dokumentów meldunkowych, swojej bliższej lub dalszej rodzinie” (N5). Kolejną trudnością zaistniałą na początku pobytu uczniów w Polsce, jest szok kulturowy, którego doświadczają i często boleśnie przeżywają „Sonia nie mogła zrozumieć, dlaczego tak szybko obchodzimy święta Bożego Narodzenia, jest wyznania prawosławnego” (N2). Dzieci cudzoziemskie nie są przyzwyczajone do obchodzenia świąt narodowych „Moi podopieczni z Ukrainy i Białorusi początkowo dziwili się, kiedy obchodziliśmy tak samo wzniosłe dzień odzyskania niepodległości co dzień nauczyciela. Nie przywykli do apeli bądź wystąpień kolegów i koleżanek z okazji takich świąt”(N4), „Dzieci bywały zdziwione i nie mogły się odnaleźć, kiedy świętowaliśmy dzień misia czy dinozaura, nie były przyzwyczajone do takich dni świątecznych. Oglądaliśmy bajki i śpiewaliśmy wspólnie piosenki, ale dzieci cudzoziemskie nie zawsze chętnie uczestniczyły w zajęciach” (N1). Trudnością, z jaką mierzą się uczniowie, są traumy i lęki wywołane migracją bądź okolicznościami migracji „Andrei początkowo każdego ranka był osowiały i wystraszony, kiedy udało mi się zdobyć jego zaufanie, powiedział mi, że boi się zasypiać, bo przed snem wpada w panikę, że wojna dotrze do miejsca, w którym się teraz znajduje i znów będzie musiał uciekać” (N6). Dzieci obciążone są strachem i traumą, którą ukrywają przed dorosłymi „Natalia powiedziała mi, że boi się przyznać mamie, że nie może spać w nocy, bo lęka się hałasu przejeżdżających obok ich mieszkania pociągów. Dziewczynkę paraliżuje strach związany z hałasem. Obserwowałam ją na swoich zmianach i sprawę zgłosiłam do szkolnej psycholożki” (N4).

Świetlica jako miejsce integracji kulturowej szkoły

Świetlica szkolna jest utożsamiana najczęściej z miejscem, w którym dzieci przynależne do danej placówki oświatowej czekają na lekcje, spędzają czas między zajęciami w sytuacji nieobecności nauczyciela (zastępstw), bądź oczekują na swoich opiekunów po zajęciach lekcyjnych. Jednak to bardzo uproszczony ogląd świetlicy. W literaturze przedmiotu świetlica jest opisywana jako miejsce na pograniczu domu rodzinnego i klasy szkolnej. Opis ten wynika z funkcji i zadań, jakie pełni w procesie wspomagania rozwoju dzieci na terenie szkoły i jest regulowany odpowiednimi aktami prawnymi, które dookreślają standardy i zakres pracy świetlicy:

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe – Dz.U. 2019 poz. 1148;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 grudnia 2010 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli – Dz.U. 2017 poz. 649;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli – Dz.U. 2017 poz. 1575, §24;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji – Dz.U. 2017 poz. 1646.

Wykazane akty prawne zobowiązują szkoły do utworzenia świetlic i organizacji warunków zapewniających realizację zadań statutowych. Są to uwarunkowania normatywne, które dotyczą organizacji, w szczególności zadań świetlic, ale także kwalifikacji zatrudnianych nauczycieli-wychowawców i warunków niezbędnych do realizacji planowej pracy opiekuńczo-wychowawczej z podopiecznymi. Zalicza się tu: zapewnienie podopiecznym możliwości korzystania z pomieszczeń do nauki, gabinetu profilaktyki zdrowotnej i pomocy przedlekarskiej, biblioteki, zespołu urządzeń sportowych i rekreacyjnych, jak również pomieszczeń gospodarczo-administracyjnych (Dz.U. 2017 art. 103, poz. 59).

Paleta zadań realizowanych w świetlicy składa się na realizację kilku istotnych funkcji, do jakich została powołana, a mianowicie funkcji: opiekuńczej – zapewnienie dzieciom bezpiecznych i higienicznych warunków; wychowawczej – kształtowanie postaw prospołecznych; edukacyjnej – stworzenie okazji dzieciom będącym w świetlicy do poznawania nowych wiadomości, mówieniu o tematach nieuwzględnionych w programach nauczania, bądź tych, które traktowane są pobieżnie; kreatywnej – wyzwalanie twórczości i kreatywności w podopiecznych, poprzez co rozwijają się ich osobowość; rekreacyjnej – działania w celu regeneracji sił po intensywnym wysiłku w czasie zajęć lekcyjnych (Pilch 2005). Wyróżnić można również: funkcję redukującą – mającą na celu wyrównanie braków; funkcję kompensacyjną – kompensującą niedobory środowiska rodzinnego; funkcję stymulującą – poprzez którą aktywizuje się wychowanków i pobudza ich procesy rozwojowe (Sochaczewska 1988). „Świetlica stanowi zarazem wyodrębnione środowisko działające jednak w tym samym co szkoła kierunku, wzbogacając jej oddziaływania własnymi metodami” (Dewitzowa 1988, s. 259).

Świetlica na tle szkoły jest miejscem, w którym wychowawcy, dzięki warunkom w niej panującym, mają możliwość umacniania społecznej sfery osobowości wychowanków poprzez:

- uczenie wychowanków, jak nie ulegać uprzedzeniom i stereotypom;
- pokazywanie świetliczanom sposobów na rozwiązywanie konfliktów;
- przygotowywanie wychowanków do pełnienia różnych ról społecznych związanych z przynależnością do grupy;
- uczenie wychowanków panowania nad przeżywanymi emocjami.

Małgorzata Drost-Rudnicka (2015) podkreśla aspekt pedagogiczny czasu wolnego, proponuje tworzenie dzieciom okazji do rozwijania i przejmowania inicjatywy, nabywania umiejętności zarządzania czasem oraz organizowania sobie zajęć. Wychowankowie poznają się i budują relacje w sprzyjających do tego warunkach. Nauczyciel-wychowawca, który pozwala dzieciom wchodzić w składy wielu grup, doświadczyć różnorodności sprawia, iż świetlica jest specyficznym miejscem, innym niżeli dom rodzinny czy klasa. W świetlicy tworzą się następujące grupy: klasowe, przyjacielskie, koleżeńskie i te oparte na wspólnych zainteresowaniach. Wyłącznie grupa klasowa jest tworzona formalnie. Świetliczanie łączą się w różne grupy z własnej inicjatywy. Jerzy Nikitorowicz (2009) zauważa, iż budując własną tożsamość, człowiek odnosi się najczęściej do członków różnych grup.

Ważnym elementem składowym adaptacji dzieci do sytuacji szkolnych w świetlicy szkolnej jest panująca w niej atmosfera, często nazywana nastrojem lub klimatem. Grażyna Gajewska twierdzi, iż klimat „jest stanem intersubiektywnych, poznawczo-uczuciowych doznań jednostek składających się na społeczność (Gajewska, Bazydło-Stodolna 2005, s. 57). O odczuwaniu przez świetliczan i wychowawców atmosfery jako pozytywnej, decyduje zespół czynników kształtujących atmosferę. Zdzisław Dąbrowski (2000) zwraca szczególną uwagę na to, że do czynników wpływających na pozytywny klimat zaliczają się właściwości osobowe członków (świetliczan i wychowawców) społeczności i odczuwane przez nich poczucie powodzenia w pełnionych rolach. Istotny wpływ na budowanie atmosfery mają relacje panujące między członkami społeczności świetlicowej – stosunki panujące między świetliczanami, relacja wychowawca-podopieczny, jak również relacje między samymi wychowawcami. Stąd też istotną rolę odgrywa również aranżacja i wyposażenie wnętrza sali świetlicowej. Wpływ na dobre samopoczucie przebywających w niej ma m.in. dobre oświetlenie sali, wyposażenie i umeblowanie dostosowane do specyfiki zajęć świetlicowych, które wywołuje pozytywne reakcje, np. okrągłe stoły, które sprzyjają kontaktom interpersonalnym. Świetlica i jej przestrzeń jest szczególną bazą do tworzenia

relacji społecznych między jej bywalcami. Stąd też atmosfera świetlicy powinna być misją jej wychowawców, zwłaszcza ze względu usytuowanie jej na terenie szkoły, co może mieć wpływ na negatywne skojarzenia u dzieci.

Ważnym elementem zadań świetlicy jest aspekt kulturowy, m.in. poznanie zwyczajów i rytuałów świetlicowych, a zatem szkolnych. Zenon Zieja (2003) wskazuje, iż w każdej dobrze zorganizowanej świetlicy szkolnej tworzą się tradycje, symbolika i obrzędowość. Tradycje świetlicowe rozwijają się, kiedy wychowawcy:

- identyfikują się ze społecznością świetlicową;
- dają możliwość podopiecznym w tworzeniu tradycji;
- organizują zajęcia w podobny sposób, w danych odstępach czasowych, np. Dzień Dinozaura, Dzień Pluszowego Misia, Andrzejki itp.;
- organizują zajęcia, które umożliwiają zdobywanie sprawności i stopni;
- tworzą symbole, np. kącik „coś o nas”, gazetka z pracami wykonywanymi na zajęciach plastycznych;
- współdziałają z wychowawcami klas uczęszczających do świetlicy;
- tworzenie zwyczajów świetlicowych, np. na dźwięk dzwonka dzieci odkładają zabawki na miejsce i tworzenie okręgu.

Jak zauważa Inetta Nowosad (2018) „klimat jest świadomie postrzegany przez aktorów szkolnej rzeczywistości i może być opisywany przez panujące wartości organizacji, podczas gdy kultura jest podstawą tych wartości, stanowiących dla społeczności wszechobecny kontekst dla wszystkiego, co robi i myśli. Kultura obejmuje więcej niż opis klimatu w organizacji. Odnosi się do wartości, norm i artefaktów, klimat zaś do ich indywidualnego rozpatrzenia przez członków organizacji”. Oba te czynniki mają wpływ na asymilację cudzoziemskich uczniów.

Świetlica to miejsce, w którym przełamana zostaje granica między przestrzenią prywatną a publiczną. W świetlicy szkolnej podopieczni mogą swobodnie poruszać się, przyjmować dogodne pozycje ciała, mają czas na rozmowy, dobrowolnie uczestniczyć w zajęciach świetlicowych co pozwala odnaleźć przestrzeń prywatną. Za przestrzeń prywatną uznaje się „zespół miejsc i przypisanych do nich zachowań, które ograniczane są przede wszystkim indywidualną kulturą jednostki i jej własną hierarchią wartości oraz potrzebami” (Nalaskowski 2002, s. 57). Przestrzeń prywatna jest niezwykle ważna dla dobrego samopoczucia podopiecznych, ponieważ dzięki niej mają możliwość przez jakiś czas uwolnić się od obowiązujących w szkole ograniczeń kulturowych.

Uczniowie cudzoziemscy w świetlicy – dylematy szkolnej codzienności

Uczniowie cudzoziemscy w świetlicy szkolnej mają możliwość tworzenia relacji z uczniami z Polski, ale i przebywania ze świetliczanami, którzy tak jak oni nie są obywatelami kraju. Ważne jest, by dzieci i młodzież innych kultur czuły się swobodnie w świetlicy szkolnej i miały możliwość rozmowy w swoim języku ojczystym, jeśli pozostali uczestnicy świetlicy go znają. Ważną rolę w adaptacji dzieci cudzoziemskich w świetlicy szkolnej odgrywają wychowawcy, którzy powinni dostosowywać zajęcia do poziomu znajomości języka polskiego dzieci obcojęzycznych. Wychowawcy winni włączać do zabawy i zajęć nowoprzybyłe dzieci, szukając sposobu na zachęcenie ich do szybkiej nauki języka polskiego, np. zajęć plastycznych. Wykorzystywanie wiedzy obcojęzycznych świetliczan w trakcie zajęć bądź zabaw do nauki polskich dzieci innego języka, np. języka sąsiada (ukraiński, niemiecki), kiedy to dzieci obcojęzyczne podają odpowiedniki słów w swoim ojczystym języku. Cudzoziemskie dzieci w świetlicy szkolnej umożliwiają zapoznanie się polskim dzieciom z kulturą innego kraju, poznanie ich zwyczajów i obyczajów panujących w kraju, z którego pochodzą. Świetliczanie pochodzący z Polski uwrażliwiają się od najmłodszych lat na tolerancyjną postawę względem osób odmiennej narodowości, języka czy rasy. Podopieczni świetlicy tworzą relację polsko-cudzoziemską w trakcie pobytu na zajęciach i pracy w grupach podczas nich, jak i zabawy, gdzie obcokrajowcy w trakcie zabawy szybciej uczą się języka polskiego i otwierają się na tworzenie relacji z dziećmi z Polski.

Adaptacja dzieci różnych kultur w świetlicy szkolnej jest złożonym i bardzo ważnym procesem. Dzieci cudzoziemskie często napotykają na wiele barier, które utrudniają przebieg adaptacji. Do barier należą przede wszystkim: nieznanostwo obowiązującego w szkole języka polskiego, zasad niewerbalnych i werbalnych, doświadczane problemy natury emocjonalnej, różnice w systemie edukacji czy różnice kulturowe, niekiedy brak pomocy bądź wsparcia od strony językowej, jak również negatywne nastawienie kadry pedagogicznej, rówieśników i rodziców polskich do cudzoziemców.

Stąd też niezwykle istotne jest, aby w polskiej szkole dążono do pomocy w trakcie trwania adaptacji i integracji dzieci cudzoziemskich. Wiele zależy od postawy zarówno grona pedagogicznego, jak i rówieśników, jak przebiegnie proces adaptacyjny u obcokrajowców. Ważnym aspektem jest zaoferowanie jak największej liczby godzin dodatkowych nauki języka polskiego oraz wsparcie psychopedagogiczne, aby pomóc we włączeniu dzieci imigranckich do życia szkolnego i klasowego, na równi zapobiegając ich wykluczeniu i izolacji, jak również przeciwdziałając dyskryminacji.

Ważne jest, aby nauczyciele-wychowawcy pracujący w świetlicy szkolnej emanowali tolerancyjną postawą, byli otwarci na nowe wyzwania międzykulturowe, by zapobiegać sporom czy izolacji cudzoziemskich dzieci wśród świetliczan. Nauczyciele-wychowawcy pracujący w świetlicy szkolnej winni dostrzegać specyficzne problemy i potrzeby dzieci cudzoziemskich i mieć umiejętności pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społeczności świetliczan (Berenacka-Langier i in. 2010, s. 11).

Literatura | References

- BERNACKA-LANGIER A., BRZEZICKA E., DROSCZUK S., GĘBAL P., JANIK-PŁOCIŃSKA B., MARCINKIEWICZ A., PAWLIC-RAFAŁOWSKA E., WASILEWSKA-ŁASZCZUK J., ZASUŃSKA M. (2010), *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II, i III etapu kształcenia*, Warszawa.
- CYBAL-MICHALSKA A. (2006), *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*. Wydawnictwo UAM, Poznań, s. 2-26.
- DĄBROWSKI Z. (2000), *Pedagogika opiekuńcza w zarysie, cz. I*, Wydawnictwo UW-M, Olsztyn.
- DEWITZOWA W. (1988), *Metodyka prowadzenia zajęć w świetlicy szkolnej. Wybrane zagadnienia*, [w:] *Świetlica szkolna szansą do wykorzystania*, red. M. Pietkiewicz, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- DŁUGOSZ P., KRYVACHUK L., IZDEBSKA-DŁUGOSZ D. (2022), *Uchodźcy wojenni z Ukrainy – życie w Polsce i plany na przyszłość*, Wydawnictwo Academicon, Lublin.
- DROST-RUDNICKA M. (2015), *Zajęcia pozalekcyjne jako forma organizacji czasu wolnego młodszych uczniów*, [w:] *Edukacja małego dziecka. T. 7. Przemiany rodziny i jej funkcji*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 235-243.
- GAJEWSKA G., BAZYDŁO-STODOLNA K. (2005), *Teoretyczno-metodyczne podstawy pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicy*, PEKW Gaja, Zielona Góra.
- GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA H. (1998), *Sytuacja uchodźców w literaturze psychologicznej*, [w:] *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, red. H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka, Nomos, Kraków, s. 129-155.

- LICZBA uczniów cudzoziemców według statusu – dane SIO według stanu na 30 września 2022 (2023) Raport, https://dane.gov.pl/pl/dataset/1671,uczniowie-wedug-specyfiki-oddziaow/resource/45693/table?page=500&per_page=20&q=\&sort= [data dostępu: 15.07.2023].
- NALASKOWSKI A. (2002), *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- NIKITOROWICZ J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- NOWOSAD I. (2018), *Kultura szkoły versus klimat szkoły*, „Kultura i Edukacja”, 1(119).
- NOWOSAD I. (2019), *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- PILCH T. (RED.) (2005), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- RAPORT: Liczba uczniów i oddziałów wg specyfiki oddziałów w roku szkolnym 2022/2023 (2023), Raport, https://dane.gov.pl/pl/dataset/1671,uczniowie-wedug-specyfiki-oddziaow/resource/45693/table?page=500&per_page=20&q=\&sort= [data dostępu: 15.07.2023].
- SOCHACZEWSKA G. (1988), *Rola świetlicy w ułatwianiu dziecku adaptacji do szkoły*, [w:] *Świetlica szansą do wykorzystania*, red. M. Pietkiewicz, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- SZYMAŃSKI M. J. (2002), *Edukacyjne wyzwania globalizacji*, „Edukacja” 4(80), Warszawa.
- RECOMMENDATION on Statistics of International Migration. Revision 1 (1998), United Nations, New York.
- ZIEJA Z. (2003), *Poradnik metodyczny dla wychowawców*, Kolegium Karkonoskie, Jelenia Góra.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v491.05>

Asiye Safayi*

Warsaw University of Life Sciences

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2575-5368>

e-mail: asiye_safayi@sggw.edu.pl

Mahdi Boulaghi**

Mazandaran University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3928-7906>

e-mail: mahdiboulaghi@gmail.com

Amir M. Maleki***

Ferdowsi University of Mashhad

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2785-0913>

e-mail: maleki1908@gmail.com

**EXPLORING THE COMPONENTS OF ACCULTURATIVE
STRESS: A CASE STUDY OF IRANIAN STUDENTS
IN POLAND**

EXPLORING THE COMPONENTS OF ACCULTURATIVE STRESS:
A CASE STUDY OF IRANIAN STUDENTS IN POLAND

Keywords: acculturation stress, phenomenological analysis, culture, Iranian students, Poland.

This article presents a qualitative study aimed at identifying and describing the components of acculturation stress experienced by Iranian students

* **Asiye Safayi** – PhD student at Warsaw University of Life Sciences (SGGW); research interests: cross-cultural differences, social stigma and autism.

** **Mahdi Boulaghi** – holds Master's degree graduated from Mazandaran University; research interests: social pathology.

*** **Amir M. Maleki** – MSc, Department of Management Faculty of Economics and Administrative Sciences; research intrests: sociology, economics and management.

studying in Poland. Educational mobility, one of the consequences of globalization processes, involves a variety of cross-cultural experiences. Today, many Iranian students are studying in other countries. Adapting to a new environment can be challenging for individuals, with acculturation stress posing a significant threat to their physical and mental health. Acculturation stress is a complex socio-psychological phenomenon that people experience when adjusting to a new culture and environment. The way of coping with this stress is one of the factors determining the quality of social interactions. The study presents the results of an interpretative phenomenological analysis of semi-structured in-depth interviews with 10 Iranian students who are studying in Poland. The findings reveal that the students have diverse experiences of acculturation stress, which is attributed to the differences between Polish and Iranian cultures, as well as the overall experience of studying abroad, learning challenges, and daily life problems. The study highlights the importance of understanding the experiences of international students, learning challenges and daily life problems.

BADANIE KOMPONENTÓW STRESU AKULTURACYJNEGO: KAZUS IRAŃSKICH STUDENTÓW W POLSCE

Słowa kluczowe: stres akulturacyjny, analiza fenomenologiczna, kultura, irańscy studenci, Polska.

W artykule przedstawiono badanie jakościowe, którego celem była identyfikacja i opis składników stresu akulturacyjnego doświadczanego przez irańskich studentów studiujących w Polsce. Mobilność edukacyjna, będąca jedną z konsekwencji procesów globalizacyjnych, wiąże się z różnorodnymi doświadczeniami międzykulturowymi. Obecnie wielu irańskich studentów studiuje w innych krajach niż ich ojczysty. Jedną z kluczowych przeszkód w adaptacji tych osób do nowego środowiska jest stres związany z akulturacją, który może zagrozić ich zdrowiu fizycznemu i psychicznemu. Stres akulturacyjny to złożone zjawisko społeczno-psychologiczne, którego doświadczają ludzie podczas adaptacji do nowej kultury i środowiska. Sposoby radzenia sobie z tym stresem są jednym z czynników determinujących jakość interakcji społecznych. Wyniki interpretacyjnej analizy fenomenologicznej, częściowo ustrukturyzowanych wywiadów pogłębionych z 10 irańskimi studentami studiującymi w Polsce, ujawniają różnorodne doświadczenia stresu akulturacyjnego – zarówno te wynikające z różnic między kulturą polską i irańską, ale także te, które związane są z ogólnym doświadczeniem stu-

diowania za granicą, wyzwaniami o charakterze edukacyjnym i problemami codzienności.

Introduction

People have traveled to ‘far off lands’, various nations, continents, and perhaps even planets, and they will continue to do so for a variety of reasons. They travel to convert, to dominate, to explore, to do business, to educate, to have fun, and to settle down. Human migrations around the world have increased dramatically over the past century thanks to the decreased cost and improved convenience of short- and long-distance travel. This suggests that culture shock is a reality for an increasing number of people, even if they do not expect it (Furnham 2019). Many immigrants or people who move from one place or one point to other places, near or far, sometimes face many problems, the most important of which are cultural differences and conflicts (Knipscheer, Kleber 2000).

The richness and diversity of cultures, ethnicities, and races in industrialized countries have been influenced by migration. The loss of social support networks, religious traditions, and cultural standards, as well as the transition to a new culture and changes in identity and self-concept, are among the many difficulties faced by migrants (Bhugra, Becker 2005).

Acculturation stress is the result of migrations or transfers. A person can move from one city to another, from one country to another, or even a student from one place of study to another and experience psychological stress disorder. This condition causes a situation in which a person experiences various stresses in order to adapt to the culture, the values of that society, place of study, country or people, which is called acculturation stress. This stress, which was first proposed by Dyal and Dyal (1981), is caused by cultural differences (both external and internal) between individuals, between different groups of society and even between different organizations from one point to another and can indicate the similarity of differences and sometimes perhaps unbalanced cultural values between two cultures.

According to existing studies, bicultural people experience major stressors such as discrimination, stereotyping, and juggling multiple identities at the same time, all of which can be detrimental to their mental health (Wu et al. 2023). Importantly, they examine acculturation strategies to predict possible stress and psychological distress caused by different types of transfer or migration, which gives rise to several approaches in the field of acculturation stress. In the functionalist approach, social needs are achieved within the framework of a social system, and since the actors are not

limited and are dynamic over time, they cause psychological disharmony in individuals or between groups that intend to move and migrate. This inconsistency increases the pressure and turns into stress caused by the difference in feeling cultural values (Gonzalez-Guarda et al. 2021). As students enter new academic and social situations, the college years are often characterized by a whirlwind of different experiences, numerous changes, and rapid growth (Castillo et al. 2020).

Students may experience difficulties due to their recent relocation and cultural differences between their home and host cultures, one of which is acculturative stress, or stress caused on by the process of acculturation (Schwartz, Zamboanga 2008).

Literature Review

Definition of acculturation stress

Acculturation stress is common among migrant groups. According to one definition, acculturation stress is the tension that results from conflicts when people have to adapt to a new culture in the host society (Ren, Jiang 2021).

Immigration is a process that affects all people who are forced to leave their homeland to live in a place where they are not sure they are going to be well-off. Doubt, anxieties, fear of rejection or adaptation difficulties make immigrants anxious about the success of their immigration project. People may feel that entering a new country or a new city or even a new region is a new opportunity, otherwise it is a great risk. This psychological phenomenon is called acculturation stress, i.e. a feeling that although it is a normal immigration experience at some point, but if prolonged, it can cause serious problems for their mental health (Park 2019).

Stress is defined as “a special relationship between a person and the environment that exceeds their resources and endangers their well-being” (Chun, Poole 2009). As stated in the fit theory, the relationship between the person and the environment can determine and influence the stress the person experiences in the new environment. This environment plays an important role in people’s stress, especially for those living abroad and immigrants who face a new set of stressors in a new environment. Among the many causes of stress are increased change, long-term pressure, frustration and conflict. Long-term stress can cause many mental and physical problems for different people in different ways (Hashim, Zhiliang 2003).

Components of Acculturative Stress

International students experiencing acculturative stress struggle with integration and, as a result, experience more distress (Liu et al. 2016). As the need to adapt to a new language, culture, and social norms increases

for international students, it can place a significant demand on people, increasing their anxiety or stress levels (Mustaffa, Illias 2013). Monetary challenges, psychosocial stressors caused by unfamiliarity with new cultural and social norms, changes in one's support network, and intrapersonal and interpersonal problems caused by the process of acculturation and adjustment are just some of the issues that are specific to or exacerbated in international students (Lin, Yi 1997; Lee et al. 2004). Acculturative stress is caused by a variety of complex situations, as acculturation is a very difficult process (Gebregergis 2018).

Research Methodology

Given that this research seeks to better understand the participants' experience of acculturation stress, it uses the phenomenological approach. According to its ontological principles, this approach focuses as much as possible on first-hand experience or lived experience and refrains from dealing with secondary experience, because it is not possible to enter the semantic layers of second-hand experience and, if used, it leads to distorted and biased knowledge production (Mohammadpour 2018). Obtaining lived experience is only possible through interviews with people who have had this experience themselves. Therefore, the statistical population studied in this research is Iranian students studying in Poland.

In order to collect information, in-depth and semi-structured interviews with an exploratory approach were used. The interviews were carried out until theoretical saturation was reached, and as a result 10 people and they were interviewed in depth.

Participants

Participants included ten Iranian international students including (male = 6) and (female = 4) who are studying in different parts of Poland. The age ranged were from 23 to 40 years old. All participants reported that they had been in Poland between 3 and 36 months prior to participating in the study (Table 1).

Table 1

Information table of interview participants

Participant	Age	Gender	Education	Fund situation	Time spent in Poland
Zahra	27	F	BA	Self-fund	3 months
Nasim	24	F	MA	Self-fund	9 months
Maryam	29	F	PhD	Uni-fund	11 months
Sara	31	F	PhD	Uni-fund	16 months
Ali	40	M	PhD	Uni-fund	2 years
Amir	23	M	MA	Self-fund	1 year
Kian	27	M	MA	Self-fund	18 monthhs
Pouya	31	M	PhD	Uni-fund	10 months
Reza	37	M	PhD	Uni-fund	3 years
Mehran	26	M	PhD	Uni-fund	1 year

Results and Analysis

The present study explored the lived experiences of Iranian students facing acculturative stress. Eight thematic concepts were identified, including: language, social isolation, perceived discrimination, academic pressure, attachment to family and homesickness, previous experience of being independent, feeling foreign, work stress and religious difference.

Language

In the case of migrants, these changes are often profound and result in a complete reconfiguration of their lives; in addition to learning a new language, adopting new traditions new social norms, migrants must also form new social relationships and create new identities (Sam, Berry 2010). In the reports, one of the participants (Sara) explained that:

“the issue of language is very important. Using English in the university environment requires sufficient mastery and is challenging, but not being familiar with the Polish language and not using the common English language outside the university brings more problems, because most of the conferences and administrative situations are in Polish and Polish people are not very willing to speak English, which causes many problems in the mentioned situation.”

For immigrants, the ability to communicate in their native language may enhance various facets of social identification. The mother tongue can act as a social glue, binding together members of immigrant or minority groups and fostering closer in-group ties. It can also have

a positive effect on minority identity and integrity, as cultural beliefs and practices are communicated through the language. Finally, speaking in one's native language increases the visibility and accessibility of one's ethnic identity. As a result, their immigrant identity may become more important. In the context of immigrant groups with individuals who have different levels of native language proficiency, the importance of language in identity formation and reducing acculturation stress can be explored (Bilewicz et al. 2021).

Social isolation

Cross-cultural living can be difficult for international students, as they experience stress due to constant changes and problems adapting in the host country (Pinamang et al. 2021). Due to difficulties in adapting to the host university, local community, and host country, international students, especially at the university level, often experience loneliness and social isolation (Girmay, Singh 2019).

To illustrate, this experience was an example of the feeling of social isolation experienced by one of the interviewees (Ali):

“It is challenging for many foreign students to be away from their family and to lose their circle of friends, while at the same time changing the country and entering a different culture with different social and communication behaviors. When I first arrived in Poland, I felt very lonely and distant from society for a while. I had a very limited circle of communication and I had to try again to find new friends, and according to the country and the type of culture, communication was different and experiencing different encounters from my own culture made it take longer to cope with this problem. This is because Iran has a relatively collectivist culture, whereas Poland has a more individualistic communication culture”.

For the majority of students, however, studying abroad is more difficult. Not only do international students have to cope with academic work that is more difficult than in the previous stage of their education, but they also have to adapt to a new environment and even a new culture that is very different from their home country. It can be difficult to adapt to academic and social contexts if you have difficulty communicating in English, making friends, or if you don't know much about the culture of the country where you're studying (Johnson et al. 2007).

Perceived discrimination

International students often experience perceived discrimination, which may influence their opinion of studying in a particular place. The definition of perceived discrimination is “the result of the subjective perception that one experiences discrimination in daily life” (Schmitt et al. 2014).

When the Iranian foreign students' experiences of perceived discrimination were examined, most of them admitted that Poles treated them very well and that they did not feel discriminated against. However, in some specific cases they had experienced feelings such as the difference between foreign and Polish students and discriminatory behavior due to Islamic dress, and also in the smaller cities of Poland they had experienced the feeling of racism and being treated differently because of their skin color and face.

Because of racial or ethnic prejudice, students from other countries may feel like that they receive unfair advantages from the host country government, professors, or classmates (Gossett et al. 1998).

Academic pressure

The majority of anxieties experienced by international students studying in a different educational environment are related to the different types of pressures that international students experience when studying abroad. In addition, they encounter the unfamiliar demands of the school system (Cadieux, Wehrly 1986).

Studying in a new country brings with it enough pressure and stress, and studying in new conditions with new people and a new university can have its own emotional responsibility for a foreign student. In this regard, one of the Iranian students (Mehran) living in Poznań reports that:

"I came to Poland to study for a PhD and I had done my previous degrees in Iran. For me, the study conditions were very different in terms of the environment, the professors, and the language of instruction. At the same time, I had to do research projects and adapt to the new conditions earlier, I was studying in a language other than my own, it was difficult for me to communicate with the professors, and all these things took extra energy from me, and made me more academically tired. It even affected my academic performance".

Guilt toward family and homesickness

Geographical distance, which can lead to a loss of bond or physical proximity to parents and grandparents, adds to the complexity of feelings of guilt and the reasons for them. These can further increase feelings of guilt. If a person has a higher quality of life than their relatives and friends in their home country, they may feel guilty about their move (Ward, Styles 2012). People of all ages who are away from home for an extended period of time experience homesickness, which can lead to severe depression and a strong desire to leave their current situation (Rathakrishnan et al. 2021).

The ageing of parents and being away from them is one of the problems and worries of foreign students. One of the Iranian students (Pouya) said:

“My father and mother are old and they have no other children except me and my brother, who is also a student outside Iran. We are always worried about their health and living conditions”.

Another student (Reza) in his final year in Warsaw explains:

“Iran does not have good economic and social conditions at the moment. Considering the better living conditions in Poland compared to Iran, I always feel sad for my family and friends who live in Iran. I try to look less happy on social media and in the photos I share so that I don’t feel so guilty”.

Independence before studying abroad

One of the factors that emerged from the interviews with different people was the impact of having or not having an independent life experience or not before starting a new life in a new country. People who lived independently or were employed before immigrating were better able to cope with the changes they had to make in the new country, as opposed to those who only had the experience of living with family members and did not have the experience of living independently to cope with the culture and the new country presented more challenges.

For example, Pouya reported that:

“Before immigrating to Poland, I had the experience of independent living, I worked and lived alone, and these experiences made me better control the feelings of loneliness and coping with new conditions. I believe that those who want to immigrate must practice living independently for a while, otherwise it will be more difficult to cope with life in completely different conditions and in a different country”.

On the other hand, Nasim said:

“Before immigrating to Poland, I had no experience of living independently or even traveling to a foreign country, and my family always supported me. When I came to Poland, it was very difficult for me to control my daily living conditions, besides the issues related to university and studying, and I had to balance these things for a long time”.

Employment stress

One of the biggest challenges facing many countries today is how to successfully implement policies that help immigrants integrate into the cultural, social, and economic life of their communities. This is particularly true for young immigrants who have not yet been able to complete their schooling or obtain the necessary qualifications to become part of the labour market (Reinke, Goller 2022). One of the stresses that all the interviewed students admitted to was the difficulty of the process of finding a job in

Poland and the preference of Polish employers to employ locals and Poles, and that these preferences had led the students not to think about living in Poland after graduation and to plan to move to a country with better working conditions. Zahra reports one of the experiences related to this concept:

“I am a self-funded bachelor’s student. Accommodation, living expenses and university fees are very high and I am seriously looking for a job, but the city where I live is small, so the conditions for working, especially in English, are few for me”.

Sarah reports:

“I am a PhD student, but I realized that there is no program for international students after graduation in terms of career in Poland, so I decided to think about other countries after finishing my studie”.

Religious difference

Significant difficulties are also brought about by the diversity of cultural origins in the education sector, recognizing that culture is a way of life that belongs to a particular group of people (Griswold 2012). International students are exposed to a wide range of religiousspiritual orientations, contributing to diversity on university campuses (Andrade, Evans 2009).

Considering the religious differences between Iran as a Muslim country and Poland as a Christian country, and the level of importance of each, this can present different challenges, such as the type of food consumed by a Muslim, finding the right store, different types of clothing and wearing a hijab. For example, Nasim says that:

“I was wearing a hijab when I came to Poland, and because of this covering, people would stare at me in the street or whisper to me, and all these behaviors make me feel uncomfortable”.

In relation to this issue, Ali reports:

“when I first came to Poland, it was difficult for me to access halal food, and there are limited stores for halal products, and the stores are almost too far from my place of residence.”

Discussion and Implementation

This study delves into the multifaceted landscape of acculturation stress experienced by Iranian students in Poland, shedding light on the nuanced components that shape their adaptation process. Acculturation, especially in a foreign academic setting, is often a complex interplay of cultural, social, and psychological factors. By focusing on Iranian students, this research aims to unravel the unique challenges they face while navigating the Polish

cultural and educational milieu. It seeks to dissect the various elements that contribute to acculturation stress, including issues such as language barriers, cultural clashes, identity negotiations, and the influence of social networks. Through an in-depth examination of these components, this study aims to provide valuable insights into the complex experiences of Iranian students in Poland, thereby facilitating more targeted support systems and interventions to enhance their overall well-being and successful integration into the host society.

An examination of individual experiences revealed that many international students believed that they were treated unfairly in a variety of social contexts compared to individuals from the host country, and that they were hurt when others did not seem to fully understand their cultural values (Akhtar, Kröner-Herwig 2015). In order to ensure students' successful academic performance and, consequently, to improve the global reputation of their universities, it is essential to understand the cross-cultural adaptation of students studying abroad by exploring acculturation stressors (Liu et al. 2023). Based on the results of a recent study of Iranian students studying in Poland, it can be understood that the most important components of acculturation stress are factors such as language, social isolation, perceived discrimination, academic pressure, family guilt and homesickness, independence before studying abroad, employment stress and religious differences.

While studying abroad and even after returning home, international students often experienced significant levels of acculturation stress (Ra, Trusty 2015). Findings from the recent study of Iranian students studying in Poland highlight the multifaceted nature of acculturation stress and underscore several critical components that significantly influence their adaptation process. Language emerged as a paramount factor, reflecting the challenges associated with effective communication and academic performance in a foreign language environment. Social isolation, often linked to language barriers and cultural differences, contributes to a sense of loneliness and alienation among Iranian students. Perceived discrimination, a concerning element, highlights the importance of fostering an inclusive and culturally sensitive environment within host institutions. Academic pressure, stemming from rigorous coursework and unfamiliar educational systems, exacerbates stress levels, potentially affecting students' mental well-being. The study also found that feelings of guilt toward family and homesickness were prominent components, reflecting the emotional toll of being away home and support network. Pre-study independence is another noteworthy aspect, suggesting that students with little previous experience

of independence may experience additional stress when confronted with the responsibilities of independent living in a foreign country. Employment stress, often tied to financial concerns and work-life balance, also contributes to the overall stress burden. Finally, religious differences were identified as a factor, highlighting the importance of accommodating diverse religious beliefs and practices within host societies to minimize potential sources of stress.

Understanding these diverse components of acculturation stress is crucial for educational institutions, policymakers, and support organizations in Poland and beyond. By recognizing these factors, targeted interventions can be developed to alleviate the stressors faced by Iranian students and, more broadly, students from other cultural backgrounds. Such measures may include language support programs, culturally sensitive counseling services, anti-discrimination initiatives, and strategies to address academic pressures. Ultimately, the aim is to create a more inclusive and supportive environment for international students, enhancing their overall well-being and fostering positive cross-cultural interactions.

Acknowledgments

In the spirit of gratitude, we would like to express our heartfelt appreciation to all the international students who generously participated in this study. Their willingness to share their experiences and insights has been invaluable in advancing our understanding of acculturation stress among Iranian students in Poland.

Literatura | References

- AKHTAR M., KRÖNER-HERWIG B. (2015), Acculturative stress among international students in context of socio-demographic variables and coping styles. "Current psychology", 34, pp. 803-815, DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9303-4>.
- ANDRADE M. S., EVANS N. W. (2009), International students: Strengthening a critical resource. Lanham, MD: Rowman Littlefield Education
- BHUGRA D., BECKER M. A. (2005), Migration, cultural bereavement and cultural identity, "World psychiatry", 4(1), pp. 18-24, PMID: 16633496.
- BILEWICZ M., SKRODZKA M., OLKO J., LEWIŃSKA T. (2021), The double-edged sword of identification. The divergent effects of identification on acculturation stress among Ukrainian immigrants in Poland, "International

- Journal of Intercultural Relations”, 83, pp. 177-186, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.06.009>.
- CADIEUX R. A., WEHRLY B. (1986), Advising and counseling the international student, “New directions for Student services”, 36, pp. 51-63, DOI: <https://doi.org/10.1002/ss.37119863607>.
- CASTILLO E. A. L. L. G. (2020), Acculturative stress and body image of Latina college students attending PWIs and HSIs, “Journal of Psychology”, 8(1), pp. 80-90, DOI: <https://doi.org/10.15640/jpbs.v8n1a1>.
- CHUN J., POOLE D. L. (2009), Conceptualizing Stress and Coping Strategies of Korean Social Work Students in the United States : A Concept Mapping Application, “Journal of Teaching In Social Work”, 29(1), pp. 1-17, DOI: <https://doi.org/10.1080/08841230802194620>.
- DYAL J. A., DYAL R. Y. (1981), Acculturation, stress and coping: Some implications for research and education, “International Journal of Intercultural Relations”, 5(4), pp. 301-328, DOI: [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(81\)90045-6](https://doi.org/10.1016/0147-1767(81)90045-6).
- FURNHAM A. (2019), Culture shock: A review of the literature for practitioners, “Psychology”, 10(13), pp. 1832-1855, DOI: <https://doi.org/10.4236/psych.2019.1013119>.
- GEBREGERGIS W. T. (2018), Major causes of acculturative stress and their relations with sociodemographic factors and depression among international students, “Open Journal of Social Sciences”, 6(10), pp. 68-87, DOI: <https://doi.org/10.4236/ojs.2018.61007>.
- GIRMAY M., SINGH G. K. (2019), Social isolation, loneliness, and mental and emotional well-being among international students in the United States, “International Journal of Translational Medical Research and Public Health”, 3(2), pp. 75-82, DOI: <https://doi.org/10.21106/ijtmrph.82>.
- GONZALEZ-GUARDA R. M., STAFFORD A. M., NAGY G. A., BEFUS D. R., CONKLIN J. L. (2021), A systematic review of physical health consequences and acculturation stress among Latinx individuals in the United States, “Biological Research for Nursing”, 23(3), pp. 362-374, DOI: <https://doi.org/10.1177/1099800420968889>.
- GOSSETT B. J., CUYJET M. J., COCKRIEL I. (1998), African Americans’ perception of marginality in the campus culture, “College Student Journal”, 32(1), pp. 22-32.
- GRISWOLD W. (2012), Culture and Societies in a Changing World. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

- HASHIM I. H., ZHILIANG Y. (2003), Cultural and gender differences in perceiving stressors : a cross-cultural investigation of African western students in Chinese colleges, "Stress and Health", 19, pp. 217-225, DOI: <https://doi.org/10.1002/smi.978>.
- JOHNSON L. R., SANDHU D. S., SINGARAVELU H., POPE M. (2007), A handbook for counseling international students in the United States. American Counseling Association, Alexandria, VA: USA, pp. 13-35.
- KNIPSCHEER J. W., KLEBER R. J. (2000), Expressing mental distress among Mediterranean migrants in the Netherlands: The somatisation myth examined. Cultural convergence and divergence in mental health care, pp. 131-152.
- LEE J. S., KOESKE G. F., SALES E. (2004), Social support buffering of acculturative stress: A study of mental health symptoms among Korean international students, "International Journal of Intercultural Relations", 28(5), pp. 399-414, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2004.08.005>.
- LIN J. C. G., YI J. K. (1997), Asian international students' adjustment: Issues and program suggestions, "College student journal", 31(4), pp. 473-479.
- LIU A., SHENG X., PATO I. D., MUTINDA G., WU Y. (2023), Perceptions of the Sense of Security, Belonging, and Acculturative Stress among International Students in China during COVID-19 Outbreak – An Empirical Analysis, "In Healthcare", 11(8), p. 1202, DOI: <https://doi.org/10.3390/healthcare11081202>.
- LIU Y., CHEN X., LI S., YU B., WANG Y., YAN H. (2016), Path analysis of acculturative stress components and their relationship with depression among international students in China, "Stress and Health", 32(5), pp. 524-532, DOI: <https://doi.org/10.1002/smi.2658>.
- MOHAMMADPOUR A. (2018), Qualitative research method: anti-method 1. Tehran: Sociologists Publications, second edition.
- MUSTAFA C. S., ILLIAS M. K. (2013), Relationship between Students Adjustment Factors and Cross Cultural Adjustment: A Survey at the Northern University of Malaysia, "Intercultural Communication Studies", no. 1, pp. 279-300.
- PARK D. J. (2019), An analysis on the moderating effect of teacher support on the effects of acculturation stress on school adjustment of multicultural adolescents, "Journal of Convergence for Information Technology", 9(9), pp. 175-184, DOI: <https://doi.org/10.22156/CS4SMB.2019.9.9.175>.
- PINAMANG B. N., BOBIE-NIMAKO O., PEPRAH W. K., OSEI S. A., ANTWI F. B., NIMAKO N. O., AGYENIM-BOATENG E. (2021), Social Support, Psychological Adjustment, and Acculturative Stress among International Students

- in Baguio City of the Philippines, "International Journal of Nursing", 11(1), pp. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.5923/j.nursing.20211101.01>.
- RATHAKRISHNAN B., BIKAR SINGH S. S., KAMALUDDIN M. R., GHAZALI M. F., YAHAYA A., MOHAMED N. H., KRISHNAN A. R. (2021), Homesickness and socio-cultural adaptation towards perceived stress among international students of a public university in Sabah: An exploration study for social sustainability, "Sustainability", 13(9), p. 4924, DOI: <https://doi.org/10.3390/su13094924>.
- RA Y. A., TRUSTY J. (2015), Coping strategies for managing acculturative stress among Asian international students, "International Journal for the Advancement of Counselling", 37, pp. 319-329, DOI: <https://doi.org/10.1007/s10447-015-9246-3>.
- REINKE H., GOLLER M. (2022), Supporting young immigrants in their transition from school to work? a staff perspective on challenges of vocational integration classes, "International journal for research in vocational education and training", 9(1), pp. 92-119, DOI: <https://doi.org/10.13152/IJRJET.9.1.5>.
- REN Q., JIANG S. (2021), Acculturation stress, satisfaction, and frustration of basic psychological needs and mental health of Chinese migrant children: Perspective from basic psychological needs theory, "International Journal of Environmental Research and Public Health", 18(9), p. 4751, DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18094751>.
- SAM D. L., BERRY J. W. (2010), Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet, "Perspectives on psychological science", 5(4), pp. 472-481, DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691610373075>.
- SCHMITT M. T., BRANSCOMBE N. R., POSTMES T., GARCIA A. (2014), The consequences of perceived discrimination for psychological well-being: A meta-analytic review, "Psychological Bulletin", 140(4), pp. 921-948, DOI: <https://doi.org/10.1037/a0035754>.
- SCHWARTZ S. J., ZAMBOANGA B. L. (2008), Testing Berry's model of acculturation: a confirmatory latent class approach, "Cultural diversity and ethnic minority psychology", 14(4), p. 275, DOI: <https://doi.org/10.1037/a0012818>.
- WARD C., STYLES I. (2012), Guilt as a consequence of migration, "International Journal of Applied Psychoanalytic Studies", 9(4), pp. 330-343, DOI: <https://doi.org/10.1002/aps.321>.
- WU M. Y. H., HUANG S. Y., CHANG J. H., TSAI P. H., CHEN H. C. (2023), Undergoing acculturation: the effects of bicultural identity on the Eudaimonic well-being of Chinese students in the United States, "Current Psychology", pp. 1-14, DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04895-5>.

II

NOWE TECHNOLOGIE JAKO PRZESTRZEŃ ZMIAN

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v491.01>

Barbara Walas*

Badaczka niezależna

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2140-9318>

e-mail: b.walas@o2.pl

CYFROWA (NIE)MOC DZIECI PRZEDSZKOLNYCH

THE DIGITAL (DIS)EMPOWERMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Keywords: new technologies, media, media education, media reality, preschool children.

The article is an attempt to show how preschool children use new technologies. The way in which they are prepared by their parents to receive information acquired by exploring the Internet is undeniably important for their development and learning. As regards children, media education is an extremely important issue. The knowledge and skills of their parents are a significant element of this education. An important part of the article is to present a part of research focused on the media reality of preschool children.

CYFROWA (NIE)MOC DZIECI PRZEDSZKOLNYCH

Słowa kluczowe: nowe technologie, media, edukacja medialna, rzeczywistość medialna, dzieci przedszkolne.

Artykuł jest próbą przybliżenia czytelnikom w jaki sposób dzieci w wieku przedszkolnym korzystają z nowych technologii. To w jaki sposób zostaną

***Barbara Walas** – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: media, edukacja medialna, zagrożenia medialne, technologie informacyjne w pracy nauczyciela, edukacji przedszkolnej, rozwój mowy, polski język migowy.

przygotowane przez rodziców na odbiór informacji uzyskanych poprzez eksplorowanie Internetu ma niezaprzeczalne znaczenie dla ich rozwoju i nauki. Edukacja medialna w odniesieniu do dzieci jest kwestią niezmiernie istotną. Wiedza i umiejętności rodziców to znaczący element tejże edukacji. Ważną częścią artykułu jest przedstawienie wycinka badań skoncentrowanych na rzeczywistości medialnej dzieci przedszkolnych.

Środowisko medialne

Świat młodego pokolenia jest dziś światem mediów, gdzie telewizja, podłączony do Internetu komputer, smartfon tworzą i współtworzą środowisko medialne, a tym samym środowisko edukacyjne (Morbitzer 2012, s. 133). Pojawienie się dzieci w świecie medialnym następuje za sprawą rodziców. Jak zauważa Elżbieta Perzycka „człowiek jest przede wszystkim odkrywcą, a następnie twórcą rzeczywistości” (Perzycka 2019, s. 259). Dzieci jako odkrywcy i twórcy tejże rzeczywistości w dużej mierze opierają się na doświadczeniach swoich rodziców i bliskich.

Media – np. komputer, smartfon, laptop, które za pomocą słowa, obrazów i dźwięków przekazują informacje – dzieci wykorzystują w wieloraki sposób. Poszerzają one ich możliwości intelektualne poprzez oddziaływanie na pamięć, emocje, motywy, zainteresowania a tym samym zmieniają strukturę działalności poznawczej (Osmańska-Furmanek 2002, s. 135). Media w życiu dzieci są wszechobecne, co widać na podstawie badań Jan-Uwe Rogge. Dla nich kontakt z mediami jest naturalny i zróżnicowany (Rogge 2006, s. 20). Niezaprzeczalnym jest fakt, iż media stały się kreatorem świata dziecka (Gajda 2010, s. 44). Nieograniczony dostęp do różnego rodzaju technologii informacyjnych sprawia, że dzieci w świecie mediów nie czują się zagubione. Media są nieodzownym elementem dziecięcej rzeczywistości. Mogą być oknem na świat, dzięki któremu można oglądać to, co dzieje się na całym świecie. Jak zauważył Janusz Miąso: „media są nową jakością w procesie poznania i zarazem nową trudnością, motywują do [...] konwergentnej edukacji [...] wspieranej przez komunikację interpersonalną” (Miąso 2017, s. 216). Dzieci oglądają świat przez pryzmat mediów, które składają ich świat za pomocą różnorodnych fragmentów, czasami dobranych przemyślanie, a czasami wręcz odwrotnie, jak mozaika. Wówczas media spełniają funkcję kalejdoskopu, pokazując rzeczywistość w sposób bardzo różnorodny, fragmentaryczny, przypadkowy i bardzo zmienny. Jak zauważył Tomasz Goban-Klas: „każde nowe medium przekracza granice poznania zmysłowego przez wcześniejsze media skutkując przeobrażeniami i wzbogacaniem ludzkich doznań” (Goban-Klas 2005, s. 20).

Podstawową cechą nowych mediów jest ich immanentny związek z techniką, a także to, że warunkiem ich powstania jest współdziałanie człowieka z „maszyną”. Swoistą cechą mediów cyfrowych jest ich: wirtualność, multimedialność, interaktywność. Zdaniem Maryli Hopfinger wirtualność to występujący i istniejący tylko w przestrzeni cyfrowej sposób przekazu. Podstawą multimedialności natomiast jest cyfrowy mianownik, do którego zaliczymy każdy przekaz w formie tekstu pisanego, mowy, muzyki, animacji komputerowej i wideo. Interaktywność to współudział użytkownika w kreowaniu znaczeń, otwartość przekazu, dialog oraz relacje zwrotne (Hopfinger 2005, s. 9-22).

Rewolucja technologiczna i szybkie tempo transformacji technologicznych sprawiają, że do naszych domów, w ręce naszych dzieci coraz częściej trafiają zmultiplikowane urządzenia i narzędzia (Miąso 2015, s. 47-54). Poprzez ciągły rozwój technologii smartfon przestał odgrywać rolę tylko telefonu. Z powodu mnogości aplikacji, w które są wyposażone smartfony, traktować je można jako KIER, czyli kumulację wszystkich niezbędnych współczesnemu człowiekowi elementów skupiających w jednym urządzeniu komunikację, informację oraz edukację i rozrywkę – *Edutainment* (Baron-Polańczyk 2018, Frania 2017, Albińska 2012).

Elementy rzeczywistości społecznej są integralną częścią świata, w którym dziecko wzrasta, w którym poznaje i odbiera świat, w którym żyje. Na aktywność odbiorczą znaczący wpływ mają uwarunkowania sytuacyjne, czyli: 1) miejsce odbioru – dom, własny pokój, poza domem; 2) obecność innych osób, czyli odbiór w samotności, w obecności członków rodziny, czy w towarzystwie rówieśników. Sposób odbioru mediów stał się integralnym elementem życia rodzinnego w zależności od nastroju, potrzeb, a także dynamiki życia rodziny (Baron-Polańczyk 2018, Frania 2017, Albińska 2012). Współczesna rodzina żyje w globalnym świecie, otoczona coraz to bardziej ulepszoną technologią, dzięki której zaspokajane są różnorakie potrzeby jednostki.

Mając na uwadze postęp technologiczny, którego nie można zatrzymać, powinniśmy w jak najlepszy sposób wprowadzić dzieci do cyfrowego świata. Proces umysłowej i społecznej adaptacji do nowych technologii powinien być jak najmniej inwazyjny w odniesieniu do najmłodszych. Największą rolę w tej adaptacji powinni odegrać rodzice. Od wielu lat podkreśla się konieczność przygotowania dzieci, a także dorosłych do krytycznego odbioru mediów, jak również kształtowania umiejętności uczestniczenia w komunikacji społecznej (Osmańska-Furmanek, Furmanek 2002; Gajda 2010).

Nowe media zapewniają odbiorcom wielozmysłowy przekaz informacji i multisensoryczne uczenie się. Sprawiają, iż „postrzegamy więcej i postrzegamy inaczej” (Wilkoszewska 2000, s. 289). Ludzki mechanizm postrzegania przekształca się poprzez odbieranie coraz to nowszych obrazów nowej generacji. Pokolenia, które wychowują się na mediach wizualnych, do których zalicza się między innymi pokolenie ekranowe, ma „inną strukturę percepcji” (Krzysztofek, Szczepański 2005).

Medialne dzieciństwo

Jak twierdzi Jordan Shapiro dla dzieci „zabawa cyfrowa będzie ich sposobem na przejście do usieciowionego świata dorosłych” (Shapiro 2018, s. 65). Każde dziecko wzdycha w dwóch światach – rzeczywistościach: świecie rzeczywistości i świecie zabawy. Pierwsza rzeczywistość to świat realny, codzienny, w którym jest zanurzone i w którym nie ma miejsca dla zabawy. Rzeczywistość druga zwana fikcyjną to świat gdzie liczy się tylko zabawa i gra. Jak zauważył Shapiro: „nasz opór wobec cyfrowych form zabawy jest daremny” (Shapiro 2018, s. 63). Czy można jeszcze w XXI wieku w świecie rozważać dzieciństwo z innego poziomu niż z poziomu cyberprzestrzeni? Jakże nie zgodzić się z twierdzeniem, że współczesne „dzieciństwo w dużej mierze rozgrywa się w cyberprzestrzeni – świat małego dziecka jest w coraz większym stopniu wirtualny, czy może bardziej trafnie: hiperrzeczywisty, dziecięce życie zaczyna – być multiplikowane” (Krauze-Sikorska, Klichowski 2017, s. 9).

„Dzieci nie rodzą się głodne nowoczesnych form komunikacji, niemniej bardzo szybko zaczynają postrzegać je jako nieodzowny element życia” (Alter 2018, s. 45). Rodzice przeciążeni pracą wysługują się nowymi technologiami w opiece nad dziećmi. Dostęp do coraz nowszych narzędzi nie stanowi już problemu. Telefony, tablety, smartfony są urządzeniami zaopatrzonymi w mnogość aplikacji, które z założenia mogą służyć dzieciom do edukacji.

To, w jaki sposób zostanie połączona nauka i zabawa z mediami cyfrowymi, zależy od wiedzy, umiejętności i postaw rodziców, jak też samych dzieci. Nowe technologie coraz częściej wykorzystywane są w edukacji dzieci najmłodszych. Nowe media i technologie pozwalają dzieciom zbudować pomost, który łączy zabawę i edukację (Krauze-Sikorska 2013, s. 270). Dzięki takiemu pomostowi zmienia się ich sposób mówienia, pisania, czytania (komunikowania się), a tym samym uczenia się (Przybyła 2012, s. 20). Można stwierdzić, że czas, w którym żyjemy, jest czasem edukacji zintegrowanej z technologiami cyfrowymi (Perzycka 2019, s. 263). Społeczeństwo medialne stawia przed współczesnymi ludźmi nowe wymagania, które wytyczają jakościowo różne zakresy funkcji, a nie tylko zawodowych zadań i ról. Dzi-

siejszy człowiek musi być wyposażony w bogaty zasób wiadomości i umiejętności, a tym samym powinien być otwarty na nową wiedzę, którą oferują narzędzia medialne. Pojawiające się coraz to nowsze generacje mediów elektronicznych stawiają nie tylko przed nauczycielem, ale też przed rodzicem, a nawet dzieckiem nowe wyzwania.

Edwin Bendyk określa dzieci i młodzież korzystające z globalnej sieci jako „istoty z innej planety” (Bendyk 2008). Wyróżnia tym samym trzy sposoby wykorzystywania przez nie mediów. Pierwszy sposób odnosi się do sposobu traktowania przestrzeni medialnej – jako obszar, w którym konstruują własny świat, poza kontrolą dorosłych (*hanging out*). Drugim sposobem wykorzystywania mediów jest aktywne eksperymentowanie, które prowadzi do samodzielnej twórczości cyfrowej np. blogi, filmiki. Specjalizacja to trzeci sposób wykorzystywania mediów. W Internecie sieciaki odkrywają, że są ekspertami w danej dziedzinie (Bendyk 2018).

Z uwagi na bardzo szybkie zmiany, które zachodzą we współczesnym świecie, bardzo ważnym elementem jest wsparcie rodziców w prawidłowej edukacji medialnej małych dzieci. Pokolenie dzisiejszych dzieci większość swojego czasu spędza ze smartfonem w ręku lub przed ekranem tabletu bądź komputera. Poprzez nadmierną konsumpcję medialnych programów i medialnych narzędzi ich procesy poznawcze zostają zaburzone. W związku z tym bardzo ważna jest pomoc rodziców i nauczycieli w nauce doboru odpowiednich form spędzania czasu wolnego. Dzisiejsi rodzice ze względu na swoją bezradność wobec współczesnych problemów rozwojowych swoich dzieci, często nie potrafią pomóc dzieciom w odpowiednim korzystaniu z narzędzi medialnych. Dlatego też dzieci pozostawione samym sobie w świecie cyfrowym, dokonują wyborów samodzielnie (Śliwerski 2007, s. 96). Środowisko wychowawcze, jakim jest rodzina i przedszkole, to pierwsze i podstawowe grupy, w których dorasta i rozwija się małe dziecko.

Cyfrowa (nie)moc dzieci

Dane uzyskane w badaniach¹ pokazują, że domy dzieci przedszkolnych to dynamiczne, rozwijające się środowisko medialne.

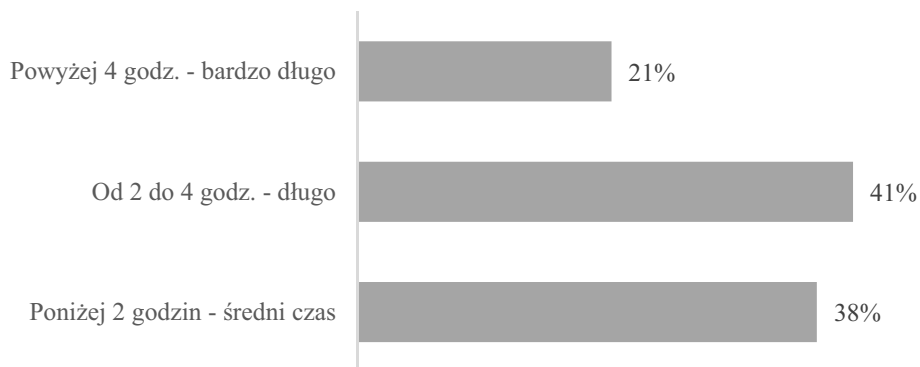
Dzieci deklarowały, że swoje pokoje mają wyposażone nie tylko w telewizory. Większość z nich posiada tablety, smartfony. W wywiadach dzieci deklarowały, iż mogą korzystać z nowych technologii znajdujących się w ich pokoju bez ograniczeń (wykres 1).

¹Badania zostały przeprowadzone na potrzeby pracy doktorskiej Barbary Walas nt.: „Rzeczywistość medialna dzieci przedszkolnych”. W badaniach udział wzięło: 100 dzieci 6-letnich, 100 rodziców dzieci przedszkolnych 6-letnich oraz 16 nauczycieli edukacji przedszkolnej.



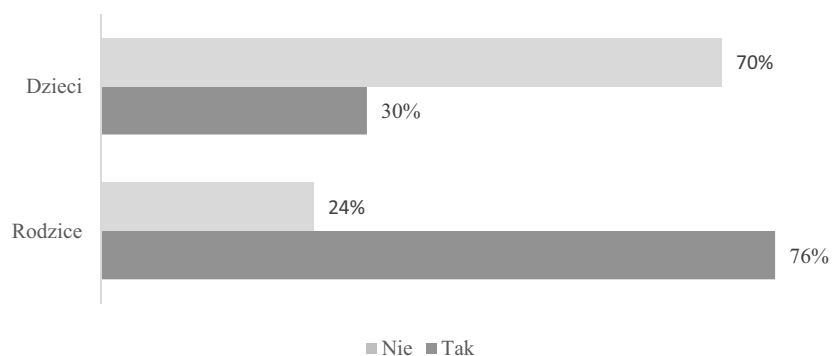
Wykres 1. Wyposażenie w narzędzia medialne (opinia dzieci).

W wypowiedziach dzieci zwracają uwagę, iż czas spędzany z wykorzystaniem nowych technologii wynosi najczęściej 2-4 godziny dziennie (wykres 2). Mimo iż Amerykańska Akademia Pediatrii zaleciła, aby czas spędzany przed telewizorami, tabletami, komputerami dzieci w wieku od 2 do 5 lat nie przekraczał 1 godziny dziennie, a rodzice powinni być wsparciem w tłumaczeniu tego, co dzieje się na ekranie (Brown 2011).



Wykres 2. Czas korzystania z komputera, telefon, TV (opinia dzieci).

Bardzo ważnym głosem dzieci jest również informacja dotycząca istnienia bądź nie zasad korzystania z narzędzi medialnych (wykres 3).



Wykres 3. Występowanie zasad korzystania z narzędzi medialnych w domu (opinia dzieci i rodziców).

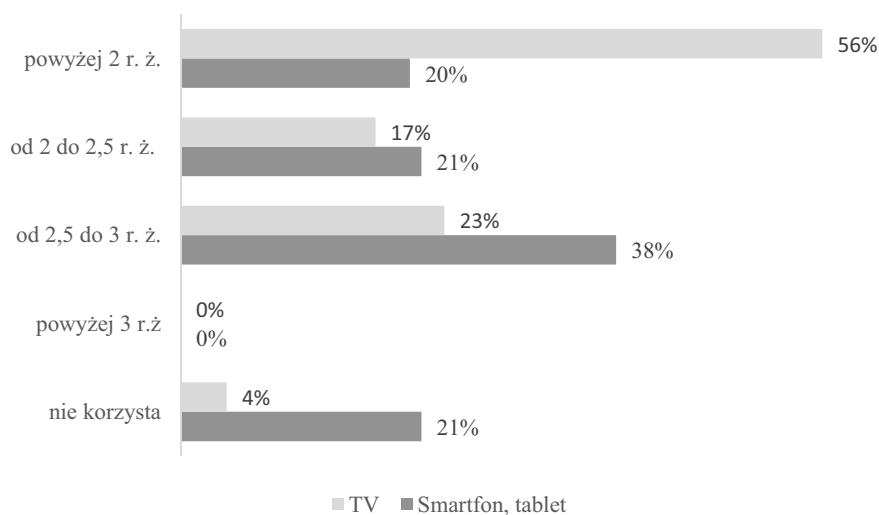
Prawie trzy czwarte dzieci (70%) twierdzi, że rodzice nie ustalili żadnych zasad korzystania z mediów w domu. Analiza wypowiedzi dzieci pozwala stwierdzić, że mogą oni korzystać z mediów, ile chcą. Możemy tu mówić o nieograniczonych podejmowanych działaniach związanych z korzystaniem z nowych technologii przez przedszkolaki. Z powodu nieobecności rodziców w domu, ze względu na charakter ich pracy, dzieci mogą bez żadnych problemów korzystać z różnorodnych informacji oferowanych w sieci. Dzieci mówiły, że: „Mogę grać i oglądać ile chcę”; „Jak mamy serial nie będzie leciał to mogę długo”; „Mogę ile chcę i kiedy chcę. Dopóki rodzice nie wrócą z pracy, a to jest długo. Długo gramy z bratem na zmianę”; „Mama mi nie mówi, czasami tylko powie, że już nie mogę”; „Obojętnie, oglądałam ile chcę”; „Mama nie mówi ile mam oglądać, ale rzadko mówi, żeby wyłączyć”; „Długo, bo rodzice są długo w pracy”; „Nie mówią, sam włączam i kiedy mi się nudzi oglądanie wyłączam i idę się bawić”.

Inaczej – jak ilustruje to wykres 3 – wygląda to ze strony rodziców. Odwrotnie niż dzieci twierdzą oni, że takie zasady obowiązują. Można więc uznać, że środowisko, w którym wzrastają dzieci przedszkolne, jest środowiskiem intensywnie przesyconym mediami. Przestrzeń domowa, aktywności rodzinne są zdominowane przez technologię. Rodzice nie ingerują w cyfrowe aktywności dzieci, co również zauważyła w swoich badaniach Agnieszka Ogonowska. Zgodnie z tym, rodzice i opiekunowie tworzą różne modele środowiska medialnego. Pierwszym jest intensywnie środowisko medialne, gdzie życie rodzinne koncentruje się wokół mediów. Dzieci posiadają własny telewizor lub komputer w swoim pokoju, a co za tym idzie, korzystają z nich poza kontrolą rodzicielską. W umiarkowanym środowisku medialnym rodzice starają się dzielić czas między wykorzystywaniem mediów a pozostałymi

działaniami. Ubogie środowisko medialne przesycone jest wspólnymi rozmowami, aktywnościami sportowymi czy pracami domowymi (Ogonowska 2018, s. 52-53).

Sytuacja taka może bezpośrednio prowadzić do zagrożeń, z którymi dzieci mogą spotkać się w sieci m.in.: 1) uwodzenie dzieci, najczęściej przez osobę dorosłą; 2) cyberprostytycja poprzez udostępnianie materiałów pornograficznych ze swoim udziałem w celach czerpania korzyści finansowych; 3) cyberprzemoc przejawiająca się poprzez zachowania przemocowe: nękanie, straszenia, obrażanie; 4) flaming, czyli zaostrzanie wymiany zdań w celu potęgowania agresji słownej, mowa nienawiści; 5) trollowanie poprzez nieprzyjazne zachowania wobec internautów biorących udział w dyskusji (Ogonowska 2018, s. 61-62).

Innymi zagrożeniami jest siecioholizm, czyli uzależnienie od Internetu. Manfred Spitzer zwraca uwagę na cyfrową demencję. Sama definicja demencji oznacza umysłową degradację, tu z połączeniem cyfrowych narzędzi następuje ona poprzez patologiczne korzystanie z technologii (Spitzer 2013, s. 50). Dzieci ze względu na brak mechanizmów samokontroli są bardzo podatne na uzależnienia. Biorąc pod uwagę deklaracje rodziców dzieci przedszkolnych dotyczące wieku rozpoczęcia korzystania z nowych technologii, ponad połowa rodziców (56%) określiła wiek rozpoczęcia korzystania z TV na poniżej 2 r.ż. (wykres 4).

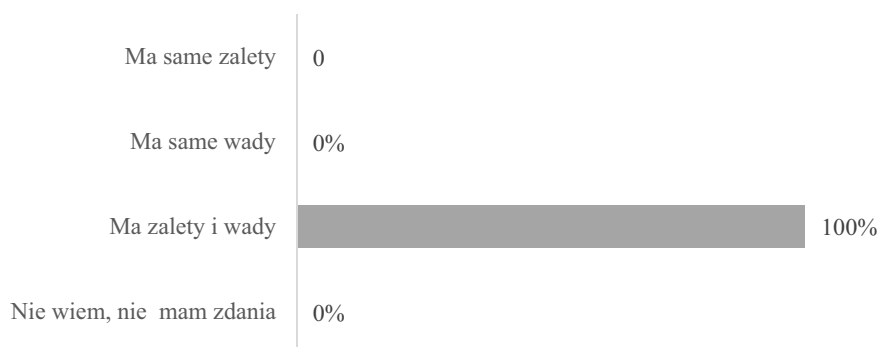


Wykres 4. Wiek rozpoczęcia korzystania przez dziecko z TV, smartfonu, tabletu (opinia rodziców).

W odniesieniu do korzystania przez dzieci ze smartfonu lub tabletu największą grupę (38%) stanowią rodzice, według których wiek ten wynosił od 2,5 do 3 r.ż.

Jak zauważa Jadwiga Izdebska „dzieci korzystające codziennie z wielu przekazów medialnych, telewizyjnych i multimedialnych uzyskują duży zasób informacji, ale najczęściej nie są one powiązane w całość i nie tworzą spójnego i pełnego obrazu ukazywanej rzeczywistości. Dzieci przyswajają i zapamiętują różne hasła, ale nie tworzą one logicznego systemu pojęć. W związku z tym mogą pojawić się trudności w prawidłowym poznawaniu i rozumieniu przez dziecko otaczającego świata, ludzi” (Izdebska 2005, s. 110). Mając na uwadze to, iż świat dzisiejszych dzieci nierozzerwalnie jest połączony z technologią, nie możemy całkowicie odrzucić jej z otoczenia, w którym rozwija się współczesne pokolenie małych dzieci.

Rodzice mają wiedzę, że korzystanie z nowych technologii przez dzieci ma wady i zalety (wykres 5).



Wykres 5. Wady i zalety korzystania przez dzieci z mediów (opinia rodziców).

Rodzice w odpowiedziach skupiali się na zaletach, podając m.in., że: „Uczą dużo o świecie”; „Są źródłem wiedzy i informacji”; „Spostrzeżenia świata (zobaczenie przez dziecko miejsc do których szybko nie pojedzie)”; „Dostęp do informacji. Dostarczają nowych informacji, łatwy dostęp do wiedzy”; „Jest to sposób poznania świata”; „Rozwijają zdolności i umiejętności, dużo uczą”; „W dobie techniki warto aby dziecko umiało w pełni korzystać z urządzeń i mediów”; „Rozwój intelektualny i rozwój emocjonalny”; „Uczą kreatywności”; „Uczą kultury, zwrotów grzecznościowych”; „Przekazują wartości edukacyjne”; „Nauka i poznanie”; „Pogłębianie wiedzy, nauka nowych umiejętności”; „Dodatkowa wiedza zdobywana poprzez oglądanie programów edukacyjnych, przyrodniczych”; „Ćwiczenia pamięci – zapamię-

tywanie piosenek, zwrotów, większe słownictwo, dowiaduje się ciekawych rzeczy – filmy przyrodnicze”; „Kształcą, rozwijają zdolności”;

Uwzględniając wady, podawali m.in., że: „Zbyt długie korzystanie z mediów uzależnienia”; „Wysokie ryzyko uzależnienia się dziecka od mediów”; „Uzależnienie od telewizora”; „Uzależnienie – pożeracze czasu, zagrożenia ze strony innych osób”; „Dzieci chcą coraz więcej czasu poświęcać nad mediami – nie bawiąc się zabawkami”; „Uzależnia się, traci zainteresowanie innymi rzeczami”; „Powodują przebodźcowanie”; „Nadpobudliwość, nerwowość”; „Strata czasu przeznaczonego na czas z rodziną. Zbyt dużo zmarnowanego czasu, im bardziej się córce pozwoli trudniej ją później oderwać od telewizora”; „Brak koncentracji. ograniczenie kontaktów z rówieśnikami”; „Nadmierne korzystanie wpływa na rozdrażnienie i pobudzenie dziecka. Bajki wywołują agresję”; „Odsuwanie na bok innych aktywności”; „Ogranicza czas spędzony w relacji rodzic – dziecko”; „Istnieje niebezpieczeństwo, że dziecko poprzez samodzielne korzystanie z Internetu, włączy sobie samo bajki zawierające przemoc”; „Powodują brak innych zainteresowań”; „Dzieci mają łatwy dostęp do treści nieodpowiednich”; „Zbyt długie przesiadywanie, korzystanie z mediów ogłupia”; „Dzieci mogą miewać koszmary związane z wcześniej oglądanymi bajkami, stawać się agresywne”.

Niestety pomimo, iż rodzice dostrzegają zagrożenia wynikające ze zbyt długiego i częstego korzystania z mediów przez dzieci, nie stanowią oni dla swoich dzieci drogowskazu i wsparcia w rozwijaniu wiedzy o Internecie (wykres 6).

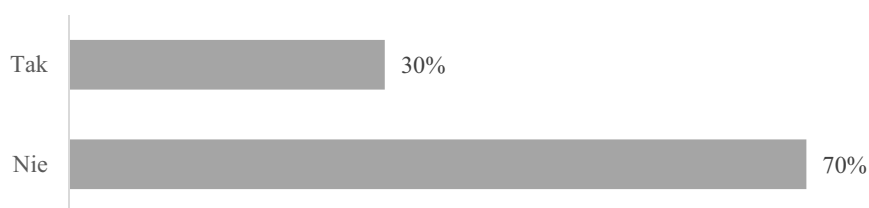


Wykres 6. Rozmawianie rodziców z dziećmi na temat Internetu (opinia dzieci).

Dzieci przedstawiają Internet jako: „To coś co się nagrywa”; „To jest jak się go nie ma to nie można różnych rzeczy robić na komputerze. Jak nie miałem Internetu, to nie mogłem grać”; „Trzeba mieć zasięg to wtedy jest dużo Internetu”; „To jest takie coś na czym się ogląda i daje prąd. Bez niego nie można grać i oglądać. Można instalować gry, oglądać 'jutube'”; „To sieć, można na niej oglądać dużo bajek filmów i różnych rzeczy”; „Internet leci z satelity”; „Takie coś, że jak się nie ma Internetu to nie można grać ani

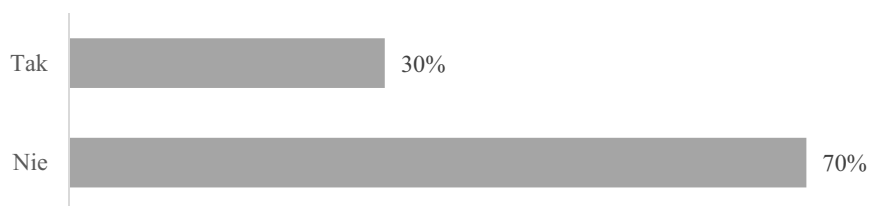
oglądać”; „Można sobie grać gry i na ‘jutubie’ można oglądać”; „Wiem, że jak nie ma kropki to nie można oglądać i grać w gry”; „Nie wiem do czego nam potrzebny”; „To takie coś, że tym można oglądać różne filmy, zdjęcia”; „Jak byśmy nie mieli Internetu to byśmy nie mogli używać telefonu”; „To jest ‘google’ – tam się wpisuje co się chce zobaczyć”; „Bez Internetu nie mógłbym grać w robloks. On nam daje zasięg”; „To jest takie coś, że jak nie mam Internetu to nie działa mi ‘jutube’, a jak go mam to mi działa”; „Żeby go mieć to trzeba go pobrać”; „Internet powoduje, że można oglądać filmiki na ‘jutubie’, bo są w Internecie”; „To prąd”; „Internet to jest ‘google’”; „Takie coś na czym można na tablecie bajki oglądać”.

To, co stanowi cyfrową moc dzieci przedszkolnych jest ich podejście do korzystania z nowych technologii. Zgodnie z deklaracją rodziców znaczna większość dzieci jest samodzielna w trakcie korzystania z narzędzi medialnych (wykres 7).



Wykres 7. Posiadanie umiejętności samodzielnego włączania gry, bajki na smartfonie lub tablecie, TV (opinia rodziców).

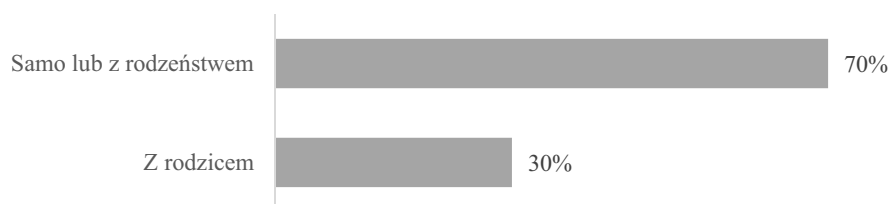
Dzieci nie wymagają pomocy w trakcie obsługi tychże urządzeń. Mają umiejętności samodzielnego instalowania różnych gier i aplikacji (wykres 8).



Wykres 8. Posiadanie umiejętności samodzielnego instalowania gier na tablecie i telefonie (opinia dzieci).

Dzieci, które twierdziły, że same instalują sobie gry, pobierają je z Google Play. Część z tej grupy po prostu „ściąga” je z Internetu. Tej umie-

jętności nauczyły się same lub pokazało im to starsze rodzeństwo. Brak wspomnianej kontroli rodzicielskiej (wykres 9) powoduje brak umiejętności prawidłowego korzystania i wykorzystywania wiadomości czy informacji z Internetu przez przedszkolaki.



Wykres 9. Oglądanie TV przez dziecko (opinia rodziców).

Podsumowanie

Cyfrowa (nie)moc powoduje zagubienie, osamotnienie i brak akceptacji ustalonych norm społecznych obowiązujących np. w przedszkolu. Brak umiejętności radzenia sobie z emocjami oraz z szumem informacyjnym może być powodem trudności w nauce. Ograniczone kontakty z rodziną i rówieśnikami mogą stanowić podłoże powstawania wspomnianych uzależnień.

Dzieci w wieku przedszkolnym wymagają kontroli rodzicielskiej nie tylko ze względu na zagrożenie kontaktu z nieodpowiednimi dla ich wieku treściami odkrywanymi w samodzielnym eksplorowaniu Internetu. Wspólne spędzanie czasu z wykorzystaniem nowych technologii to także znak dla nich, że są ważni dla swoich rodziców i rodziny. To wspólne budowanie poczucia bezpieczeństwa, a tym samym odpowiedzialności.

Ogromna rola rodziców i nauczycieli polegająca na stałym rozwoju własnych kompetencji medialnych – czyli edukacja medialna – będzie miała znaczący wpływ na kształtowanie postaw najmłodszych odbiorców korzystających z dóbr nowych technologii. To również poszerzanie we właściwy sposób umiejętności korzystania i wykorzystywania możliwości, które niesie nam i naszym dzieciom każdego dnia bezustanny rozwój technologii. Świat mediów to studnia bez dna. Studnia, w której możemy się w sposób odpowiedzialny zanurzać, ale istnieje realne zagrożenie, że bez wsparcia nasze dzieci się w niej utopia.

Literatura | References

- ALBIŃSKA K. (2012), Ku nauce i ku zabawie. Refleksja nad edurozrywkowym potencjałem słuchowisk i audiobooków: aspekt szkolny i pozaszkolny, „Nowe Media, Edukacja – Polityka – Ekonomia – Kultura”, nr 26, s. 58-72.
- ALTER S. (2018), Uzależnienia 2.0. Dlaczego tak trudno oprzeć się nowym technologiom, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- BARON-POLAŃCZYK E. (2018), My i oni. Uczniowie wobec nowych trendów ICT, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- BENDYK E. (2009), Sieciaki, „Polityka”, 06.01.2009, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/278207,1,sieciaki.read> [data dostępu: 05.09.2023].
- BROWN A. (2011), Media Use by Children Younger Than 2 Years. Council on Communications and Media, „Pediatrics”, 128(5), s. 1040-1045, DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2011-1753>.
- FRANIA M. (2017), Nowe media, technologie i trendy w edukacji. W kierunku mobilności i kształcenia hybrydowego, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- GAJDA J. (2010), Media w edukacji, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- GAJDA J., JUSZCZYK S., SIEMIENIECKI B., WENTA K. (2002), Edukacja medialna, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- GOBAN-KLAS T. (2005), Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- HOPFINGER M. (2005), Wprowadzenie, [w:] Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku. Antologie, red. M. Hopfinger, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 9-22.
- IZDEBSKA J. (2005), Multimedia zagrażające współczesnemu dziecku, [w:] Komputer i Internet w życiu dziecka i obraz jego dzieciństwa, red. J. Izdebska, T. Sosnowski, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- KRAUZE-SIKORSKA H. (2013), Uczenie się i nauczanie wspomagane komputerowo w procesie edukacji dzieci o specjalnych potrzebach, [w:] Edukacja małego dziecka: Wybrane obszary aktywności, t. 6, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Wąsiński, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- KRAUZE-SIKORSKA H., KLICHOWSKI M. (2017), Wstęp. O przestrzeniach dzieciństwa, [w:] Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

- KRZYSZTOFEK K., SZCZEPAŃSKI M. S. (2005), *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- MIĄSO J. (2015), *Starcie paradygmatów technologii informacyjnych i komunikacji interpersonalnej bezpośredniej wyzwaniem dla człowieczeństwa, społeczeństwa i edukacji*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, *Kwartalnik Naukowy*, 3(13), s. 47-54.
- MIĄSO J. (2017), *Poznanie z nowymi mediami – nowa jakość czy nowa trudność? Fragmentaryzacja czy integracja? Potrzeba nowej konwergentnej edukacji*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, *Kwartalnik Naukowy*, 3(21).
- MORBITZER J. (2012), *O istocie medialności młodego pokolenia*, „*Neodidagmata*” 33/34, s. 131-153, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/10280/1/131-154.pdf>.
- OGONOWSKA A. (2018), *Uzależnienia medialne. Uwarunkowania, leczenie, profilaktyka*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- OSMAŃSKA-FURMANEK W. (2002), *Komputer jako medium w procesie edukacji całożyciowej*, [w:] *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, red. S. Juszczak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- OSMAŃSKA-FURMANEK W., FURMANEK M. (2002), *Edukacja medialna i informatyczna pedagogów*, „Edukacja: Studia, Badania, Innowacje”, nr 2.
- OSMAŃSKA-FURMANEK W., FURMANEK M. (2003), *Technologie informacyjne, cel czy narzędzie? Kształcenie informatyczne pedagogów i nauczycieli*, „Chowanna”, 1(20).
- PERZYCKA E. (2019), *Self-Regulatory Cognition Competence From a Learning's Perspective*, in a *Digital Informarion Environment*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 20.
- PRZYBYŁA M. (2012), *Kształcenie zdalne w szkole wyższej – stan i perspektywy*, *Repozytorium Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (AMUR)*, Poznań.
- ROGGE J. U. (2006), *Dzieci potrafią oglądać telewizję. Jak korzystać z telewizora?*, Wydawnictwo Jedność, Kielce,
- SHAPIRO J. (2018), *Nowe cyfrowe dzieciństwo. Jak wychowywać dzieci, by radziły sobie w usieciowionym świecie*, tłum. E. Pater-Podgórna, Wydawnictwo Mamania, Warszawa.
- SPITZER M. (2013), *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk.

ŚLIWERSKI B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

WILKOSZEWSKA K. (2000), *Nowe inspiracje w estetyce drugiej połowy XX wieku*, [w:] *Estetyki filozoficzne XX wieku*, red. K. Wilkoszewska, Wydawnictwo Universitas, Kraków.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v491.06>

Bożena Solecka*

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9258-7467>

e-mail: bozena.solecka@wp.pl

**E-ZASOBY DO KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO –
WYZWANIE DLA CYFROWYCH KOMPETENCJI
NAUCZYCIELI**

E-RESOURCES FOR VOCATIONAL EDUCATION – A CHALLENGE
FOR TEACHERS' DIGITAL COMPETENCES

Keywords: digital competences of teachers, vocational education, educational platform, e-materials, e-resources.

The article is an attempt to introduce the readers to issues related to the need for developing digital competences of vocational education teachers in relation to the systemic development of e-resources dedicated to this area of education. The considerations are based on an analysis of digital competence of teachers in the field of subject-specific and methodological competences in the context of changing requirements indicated in the Core Curriculum for Vocational Education. The author also aims to draw attention to the issue of emerging tools embedded in a virtual environment, which are available to teachers and students of vocational education through the Integrated Educational Platform (ZPE).

***Bożena Solecka** – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: kształtowanie cyfrowych kompetencji nauczycieli, funkcjonowanie oraz działalność systemu wspomagania rozwoju edukacji.

E-ZASOBY DO KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO – WYZWANIE DLA CYFROWYCH KOMPETENCJI NAUCZYCIELI

Słowa kluczowe: cyfrowe kompetencje nauczycieli, kształcenie zawodowe, platforma edukacyjna, e-materiały, e-zasoby.

Artykuł jest próbą przybliżenia czytelnikom zagadnień związanych z potrzebą kształtowania cyfrowych kompetencji nauczycieli kształcenia zawodowego w odniesieniu do systemowego rozwoju e-zasobów dedykowanych temu obszarowi edukacji. Rozważania oparto na analizie cyfrowych kompetencji nauczycieli w zakresie umiejętności przedmiotowo-metodycznych w kontekście zmieniających się wymagań wskazanych w Podstawie Programowej Kształcenia Zawodowego. Celem tekstu jest również zwrócenie uwagi na zagadnienia powstających narzędzi osadzonych w środowisku wirtualnym, które za pomocą Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej są dostępne dla nauczycieli oraz uczniów kształcenia zawodowego.

Od ponad trzech dekad trwa debata nad obliczem polskiej szkoły przygotowującej uczniów do funkcjonowania na rynku pracy – nad obliczem szkół kształcących w zawodach, to jest: techników, szkół branżowych oraz szkół policealnych. W tymże czasie system kształcenia zawodowego w Polsce był i nadal jest poddawany ciągłym zmianom. Postulat, który leży u podstaw zachodzących reform, można określić jako dostosowanie tego obszaru edukacji do potrzeb rynku pracy. Osiągnięcie spójności kształcenia zawodowego z potrzebami zmieniającego się rynku pracy jest zadaniem trudnym i wieloaspektowym. Uważa się, że system edukacji, a przede wszystkim system szkolny, na zmiany i potrzeby rynku pracy reaguje z opóźnieniem (Drogosz-Zabłocka, Stasiowski 2019).

Nie sposób rozpatrywać kwestii związanych ze współczesnym kształceniem, także zawodowym, bez uwzględnienia przemian społeczno-kulturowych, w jakich się obecnie kształcenie odbywa. Rozwój społeczeństwa informacyjnego definiuje zmiany zachodzące także w systemie edukacji, w którym cyfrowe technologie są silnie obecne w różnych obszarach składających się na kulturowe środowisko człowieka (Furmanek 2005). Analizując obowiązującą podstawę programową kształcenia ogólnego (Rozporządzenie MEiN 8 marca 2022) i zawodowego (Rozporządzenie MEiN 22 kwietnia 2022) można wnioskować, że przemiany te znalazły swoje odzwierciedlenie na dwóch płaszczyznach. Na pierwszej figurują: przekazywane treści, nabywane kompetencje i umiejętności oraz kształtowane postawy. Na drugiej:

organizacja procesu edukacyjnego, dobór metod pracy czy kompetencje kadry pedagogicznej, potrzebne zarówno do pracy z młodzieżą w środowisku tradycyjnym – w klasie, jak i w środowisku wirtualnym.

W niniejszym artykule podjęto rozważania dotyczące potrzeby kształtowania cyfrowych kompetencji nauczycieli kształcenia zawodowego w kontekście systemowego rozwoju e-materiałów dedykowanych temu obszarowi edukacji.

Cyfrowe kompetencje nauczycieli

W dobie dydaktyki wykorzystującej w procesie edukacyjnym nowe technologie kompetentność nauczycieli przynależy do czynników, od których uzależniona jest efektywność, jakość i atrakcyjność procesu edukacyjnego (Madalińska-Michalak 2014, s. 2-10). W tradycyjnym ujęciu kompetencje pedagogów oznaczają złożoną dyspozycję, która stanowi wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji, wartościowania (Dylak 1995, s. 37). Współcześnie definicja ta została poszerzona o cyfrowe kompetencje rozumiane jako umiejętne oraz krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się (Ordon, Serwatko 2016, s. 152-156). W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż szczególnie istotne w kontekście pracy nauczyciela jest pozyskanie umiejętności zastosowania cyfrowych narzędzi i zasobów w nauczaniu przedmiotowym, umiejętności uczenia się przez Internet oraz tworzenia własnych zasobów edukacyjnych i dzielenia się nimi (Plebańska 2017, s. 259-266).

Kompetencje przedmiotowe rozumiane jako kompetencje merytoryczne (rzeczowe), dotyczące znajomości zagadnień nauczanego przedmiotu, bloku przedmiotowego, ścieżki edukacyjnej (Strykowski i in. 2003, s. 24) nierozwalnie wiążą się z gotowością i umiejętnością aktualizowania oraz selekcjonowania przedmiotowej wiedzy. Zawierają w sobie także umiejętności oceny programów i podręczników (Ziółkowski 2016, s. 54). Szczególnie istotne są to zagadnienia w kontekście pracy nauczyciela w obszarze kształcenia zawodowego. Modyfikowana permanentnie Podstawa Programowa Kształcenia Zawodowego (PPKZ) jest skorelowana z dynamicznymi przemianami, jakie mają miejsce na rynku pracy. Zachodzi nieustanna potrzeba dostosowania treści merytorycznych do zmieniającej się rzeczywistości – we współczesnym społeczeństwie informacyjnym powstają nowe zawody, które znajdują swoje miejsce w cyklicznie modyfikowanej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Kowalski i in. 2017). Stąd też przed nauczycielami stoi zadanie realizacji nowych programów nauczania opartych na nowych treściach programowych, poszukiwania podręczników oraz innych pomocy dydaktycznych, a także zadanie ustawicznego doskonalenia się w obszarach

podlegających zmianie.

Kompetencje metodyczne przypisane do profesji nauczyciela „są umiejętnością kierowania procesem kształcenia według skonkretyzowanych reguł i norm postępowania dla optymalnego porządku czynności i efektów kształcenia – określanych, jako metody pracy” (Kwiatkowska 2008, s. 301). Pożądane kompetencje metodyczne nauczycieli przeszły okres istotnych zmian i przeobrażeń związanych szczególnie z czasem pandemii, kiedy to edukacja oparła swoje funkcjonowanie o pracę w środowisku internetowym. Nagła sytuacja, w jakiej znalazł się system edukacji, podkreśliła, jak istotna jest skuteczna i dostępna komunikacja cyfrowa oraz narzędzia do pracy znajdujące się w środowisku wirtualnym. W czasie pandemii pedagodzy nagle stanęli przed koniecznością opracowania nowej metodyki nauczania, przystosowanej do nauki zdalnej i wiążących się z nią ograniczeń. Na podstawie wyników badań (Buchner i in. 2020), których celem było pozyskanie informacji na temat problemów, z jakimi mierzyli się polscy nauczyciele w czasie edukacji zdalnej, można wnioskować, że metodyka nauczania w środowisku wirtualnym była i jest dla zdecydowanej większości nauczycieli zagadnieniem trudnym, wymagającym uzupełnienia wiedzy i umiejętności.

Ustawiczne poszerzanie wiedzy oraz doskonalenie umiejętności związanych z wykonywaną pracą to zadanie realizowane przez wszystkich pedagogów, gdyż od 1 września 2018 r. nauczyciele podlegają ustawowemu obowiązkowi doskonalenia się zgodnie z potrzebami szkoły, placówki edukacyjnej (Karta Nauczyciela). Wykorzystanie Internetu w doskonaleniu zawodowym wymusza od nauczycieli otwarcie się na nowe technologie i wprowadzane przez nie zmiany, przykładowo: komunikacyjne, organizacyjne, metodyczne, które skutkować mogą zmianą postaw i pogłębianiem istniejących kompetencji (Wierzbicka 2011). Obecnie nauczyciel pełni funkcję inspirującą i angażującą uczniów w procesie kształcenia, wykorzystuje wiedzę i umiejętności w swojej dziedzinie, różne metody kształcenia. Posługuje się także technologią wspierającą uczniów w rozwoju ich kształcenia oraz kreatywności nie tylko w klasie, ale i w środowisku wirtualnym (Sysło 2016).

Zintegrowana Platforma Edukacyjna

Potrzeba kształtowania cyfrowych kompetencji nauczycieli w obszarze przedmiotowo-metodycznym wynika z teorii kształcenia nauczycieli, która postuluje nowy paradygmat nauczyciela w kontekście potrzeb współczesnego ucznia. Nauczyciel pomaga uczniowi sprostać coraz to nowszym wymaganiom (Lorek 2011, s. 54) – wspiera w krytycznym pojmowaniu rzeczywistości, pomaga wartościować nadmiar napływających informacji (Szempruch 2001, s. 11). Obecnie nauczyciel staje się osobą wprowadzającą ucznia

„w perspektywę konieczności permanentnego rozwoju – idei ustawicznego uczenia się” (Lorek 2011, s. 10). Idea ta kreuje działalność pedagogiczną jako skierowaną ku „kulturze przyszłości” (Banach 2004, s. 549), która dziś nosi miano kultury społeczeństwa informacyjnego (Sienkiewicz, Świeboda 2007, s. 139-141).

Współczesna cywilizacja staje się coraz bardziej złożonym systemem. Jego funkcjonowanie uzależnione jest od wiedzy i technik informacyjno-komunikacyjnych (Sommer 2012, s. 107), a dostęp do informacji stanowi warunek rozwoju społeczeństwa (Sztaba 2015). W takich uwarunkowaniach zrodziła się myśl o systemowym działaniu na rzecz utworzenia internetowej przestrzeni dedykowanej kształceniu. Już w 2013 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło inicjatywę utworzenia środowiska wirtualnego, jakie byłoby dostępne swobodnie dla każdego ucznia i nauczyciela. W ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki powstał portal edukacyjny www.epodreczniki.pl, na którym udostępniono podręczniki w wersji elektronicznej oraz pomoce edukacyjne zgodne z ówczesną podstawą programową kształcenia ogólnego do wszystkich etapów edukacyjnych. Zadanie było realizowane w ramach projektu: „Tworzenie e-materiałów dydaktycznych do kształcenia ogólnego”, a za podstawowy cel przyjęto stworzenie kompletnego zestawu narzędzi (podręczników oraz pomocy dydaktycznych) do 14 przedmiotów (edukacja wczesnoszkolna, język polski, historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, przyroda, geografia, biologia, chemia, fizyka, edukacja dla bezpieczeństwa, matematyka, zajęcia komputerowe, informatyka).

Dynamiczny rozwój wirtualnego środowiska „E-podręczniki” zaowocował utworzeniem w 2019 Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej (ZPE), która dziś stanowi narzędzie rekomendowane przez MEN. Obecnie e-materiały to kompleksowy zbiór otwartych zasobów edukacyjnych, przeznaczonych dla uczniów i nauczycieli wszystkich etapów edukacyjnych. Platforma korzysta z danych dotyczących szkół i placówek oraz nauczycieli i uczniów, pochodzących z Systemu Informacji Oświatowej (SIO). Na podstawie tych informacji na ZPE została odwzorowana struktura szkół i klas, co znacznie ułatwia korzystanie z platformy uczniom i nauczycielom (Informatyczne Centrum Edukacji i Nauki 2023).

ZPE wspomaga proces kształcenia umiejętności, budowania wiedzy uczniów poprzez różnorodne formy aktywności i przekazu, interaktywne ćwiczenia oraz materiały multimedialne. Daje możliwość nauczycielom tworzenia lekcji interdyscyplinarnych, kreacji spersonalizowanych wersji e-podręcznika, organizacji działań grupowych oraz indywidualizacji pracy na lekcji w środowisku stacjonarnym, jak i zdalnym. Istotne z punktu widzenia

upowszechnienia e-materiałów jest możliwość ich wykorzystania z poziomu różnych typów urządzeń: komputera, laptopa, tabletu, smartfona, tablicy interaktywnej. Zamieszczone na ZPE e-materiały są tworzone z uwzględnieniem standardu dostępności WCAG (Dostępność cyfrowa 2023), dzięki czemu mogą z nich korzystać także uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W perspektywie planuje się wzbogacanie e-zbiorów o kolejne materiały i multimedia, rozwijanie treści oraz funkcjonalności platformy, wprowadzanie nowych technologii. Obecnie jest kontynuowana już trzecia edycja tego przedsięwzięcia (Tworzenie e-materiałów 2023).

E-zasoby do kształcenia zawodowego

W obszarze kształcenia zawodowego szeroko pojęty system wspomagania rozwoju edukacji (ośrodki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz biblioteki pedagogiczne) podejmuje różnorodne inicjatywy mające na celu wsparcie szkół i nauczycieli w procesie dostosowania kształcenia i szkolenia zawodowego do potrzeb rynku pracy. Jednym z takich przedsięwzięć jest realizacja projektu „Tworzenie e-materiałów do kształcenia zawodowego” z udziałem środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Działania 2.15 Kształcenie i szkolenie zawodowe dostosowane do potrzeb zmieniającej się gospodarki (serwis programu: Wiedza, Edukacja, Rozwój 2016).

Proces powstawania e-zasobów do kształcenia zawodowego to zadanie koordynowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN), a od 2019 roku realizowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie (ORE). Zamysłem jest utworzenie na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej przestrzeni dla kształcenia zawodowego, w której zostaną zamieszczone e-zasoby, materiały edukacyjne, pomoce dydaktyczne powstałe na bazie opracowanych standardów merytoryczno-dydaktycznych (SMD) dedykowanych dla 32 branż zawodowych obejmujących 205 zawodów, w ramach których wyodrębniono 254 kwalifikacje zawodowe.

W przedsięwzięciu uczestniczy szereg podmiotów: 1) eksperci branżowi (EB) – będący autorami standardów merytoryczno-dydaktycznych (SMD) oraz weryfikatorami w zakresie treści merytorycznych e-zasobów; 2) beneficjenci konkursowi (BK) – „konstruktorzy” e-zasobów powstających na bazie SMD; 3) operator platformy ZPE – obecnie jest to jednostka wydzielona w Instytucie Badań Edukacyjnych. Zespół projektowy ORE koordynuje ww. zadania oraz przeprowadza weryfikację e-materiałów w zakresie standardów: funkcjonalnego (SF), zgodności z podstawą programową i dokumentami (PPiD), techniczno-graficznego (TGR), dostępności cyfrowej (WCAG),

a dla wybranych zawodów standardu zgodności dla osób niewidomych i słabowidzących lub dla osób z niepełnosprawnością intelektualną (SPE).

Działania projektowe były podejmowane w kilku etapach. W pierwszym kroku opracowano dokumenty, w których zdefiniowano wizję przyszłych e-materiałów oraz standardy ich weryfikacji (Wiedza Edukacja Rozwój). Głównym rezultatem działań projektowych była „Koncepcja e-materiałów do kształcenia zawodowego”, opracowana przez Zespół Ekspertów Branżowych – nauczycieli oraz pracodawców reprezentujących wszystkie branże zawodowe. W celu jednoznacznego rozumienia pojęcia e-zasobu do kształcenia zawodowego, przyjęto definicję, iż e-zasób to elektroniczne materiały multimedialne wraz z obudową dydaktyczną wspierające osiągnięcie wybranych efektów oraz celów kształcenia.

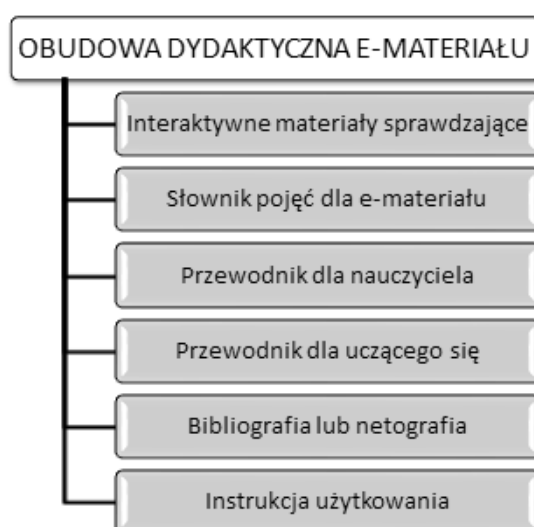


Rysunek 1. Baza materiałów multimedialnych wykorzystywanych w e-zasobach do kształcenia zawodowego.

Źródło: opracowanie własne.

Na tym etapie ustalone zostały ramy e-materiału do kształcenia zawodowego. Założono, że w skład e-zasobu będą wchodziły materiały multimedialne (w liczbie min. 1 max. 5) oraz obudowa dydaktyczna. Wśród

materiałów multimedialnych za szczególnie przydatne w kształceniu zawodowym uznano: materiały filmowe, wizualizacje, gry, symulatory, rzeczywistość wirtualną, programy ćwiczeniowe, multimedialne podręczniki oraz dokumentację interaktywną. Zdefiniowano, że obudowę dydaktyczną będą stanowiły: przewodnik dla nauczyciela, przewodnik dla użytkownika, interaktywne materiały sprawdzające, bibliografia i netografia oraz instrukcja użytkownika e-zasobu.



Rysunek 2. Składowe obudowy dydaktycznej e-zasobu do kształcenia zawodowego.
Źródło: opracowanie własne.

Kolejny krok – to etap odbioru i publikacji prototypów e-zasobów. Do czerwca 2023 roku odebrano 240 e-materiałów będących prototypami, które po procesie konsultacji społecznych (ze środowiskiem nauczycielskim) zostały już opublikowane na ZPE. W zamyśle tworzenia prototypów było, aby powstające e-materiały spełniały modelowe funkcjonalności wskazane w standardzie dla poszczególnych typów materiałów multimedialnych. Niejednokrotnie okazywało się, że w celu zamieszczenia rozbudowanych materiałów, np. wirtualnego laboratorium, konieczna jest rozbudowa funkcjonalności platformy wirtualnej ZPE. Docelowo przewidziano utworzenie 800 e-zasobów. Aktualnie odbywa się odbiór i publikacja na ZPE wersji ostatecznych, 560 e-materiałów. Zweryfikowane e-zasoby są sukcesywnie zamieszczane na ZPE i już możliwe do wykorzystania w kształceniu zawodowym w roku szkolnym 2023/2024.

Podsumowanie

Przedsięwzięcie utworzenia 800 e-zasobów do kształcenia zawodowego jest pionierskim działaniem będącym odpowiedzią na potrzeby i wyzwania współczesnej edukacji w obszarze kształcenia zawodowego. Umożliwia pedagogom wykorzystanie nowoczesnych materiałów dydaktycznych, co w sytuacji, gdy często na rynku wydawniczym nie ma podręczników czy książek pomocnych w nauczaniu przedmiotów zawodowych, jest szczególnie istotne. Cyfrowe interaktywne e-materiały mają na celu m.in. rozbudzić ciekawość poznawczą uczniów, a nauczycielom umożliwić stosowanie aktywizujących metod pracy (np.: metoda lekcji odwróconej, metoda projektów, grywalizacja, eksperyment).

Korzystanie z e-zasobów do kształcenia zawodowego jest uwarunkowane rozwojem zawodowym nauczycieli, a przede wszystkim rozwojem cyfrowych kompetencji. Tworzenie warunków wsparcia pedagogów na drodze rozwoju, w procesie kształtowania cyfrowych kompetencji w obszarze przedmiotowo-metodycznym staje się nader aktualnym zadaniem dla systemu wspomagania rozwoju edukacji.

Literatura | References

- BANACH Cz. (2004), Nauczyciel, [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. III, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 548-553.
- BUCHNER A., MAJCHRZAK M., WIERZBICKA M. (2020), Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań; <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/\#0-badaniu> [data dostępu: 16.09.2023].
- DOSTĘPNOŚĆ CYFROWA (2023), <https://www.gov.pl/web/dostepnosc-cyfrowa/wcag-21-w-skrocie> [data dostępu: 16.09.2023].
- DROGOSZ-ZABŁOCKA E. (1999), Planowanie kierunków kształcenia – różnorodność czynników i decyzji, [w:] Prognozowanie popytu na pracę według kwalifikacji a potrzeby w zakresie kierunków kształcenia i szkolenia, t. V, Wydawnictwo: Rządowe Centrum Studiów Strategicznych. Międzyresortowy Zespół do Prognozowania Popytu na Pracę, Warszawa, s. 112-123.
- DROGOSZ-ZABŁOCKA E., STASIOWSKI J. (2019), Kształcenie zawodowe w Polsce – przemiany, organizacja, efekty, [w:] Wykształcenie zawodowe. Perspektywa systemu edukacji i rynku pracy, t. IX, red. U. Sztanderska, E. Drogosz-Zabłocka, Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 66-101.

- DYLAŁ S. (1995), *Wizualizacja kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- FURMANEK M. (2005), *Społeczne aspekty oddziaływań technologii informacyjnych*, [w:] *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, red. S. Juszczyk, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 46-54.
- INFORMATYCZNE Centrum Edukacji i Nauki, <https://icein.gov.pl/zpe/> [data dostępu: 16.09.2023].
- KARTA NAUCZYCIELA – Art. 6. pkt 3a w ustawie z dnia 26 stycznia 1982 r., Dz. U. z 2017 r. poz. 1189.
- KOWALSKI A., KRUSZAKIN B., PAŁACZ J. (2017), *Dokumentacja programowa kształcenia w zawodach*, Wydawnictwo Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, https://technikumcyfrowe.pl/application/files/1214/9277/3017/Podstawa_programowa_ksztalcenia_w_zawodach.pdf [dostęp: 16.09.2023].
- KWIATKOWSKA H. (2008), *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- LOREK K. (2011), *Nauczyciel (zdolny) w przestrzeni współczesnej edukacji*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- MADALIŃSKA-MICHALAK J. (2014), *Profesjonalizm nauczyciela*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, 1(32), s. 2-8.
- ORDON U., SERWATKO K. (2016), *Kompetencje informatyczne w samoocenie nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, „Edukacja-Technika-Informatyka”, nr 3/17, s. 151-156.
- PLEBAŃSKA M. (2017), *Nauczyciel kluczową „technologią w szkole”. Cyfrowe kompetencje nauczycieli*, [w:] *Wsparcie kształcenia informatycznego w szkołach. Materiały pokonferencyjne*, red. M. Sysło, A. Kwiatkowska, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- ROZPORZĄDZENIE Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz. U. 2022 poz. 622.
- ROZPORZĄDZENIE Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 kwietnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego, Dz. U. 2022 poz. 1109.

- SIENKIEWICZ P., ŚWIEBODA H. (2007), Edukacyjne determinanty rozwoju społeczeństwa informacyjnego, „Zeszyty Naukowe”, nr 2, Warszawska Wyższa Szkoła Informatyki, <http://zeszyty-naukowe.wwsi.edu.pl/?zeszyt=2> [data dostępu: 16.09.2023].
- SOMMER H. (2012), Przemiany współczesnego świata – globalne wyzwanie edukacyjne, [w:] Szkoła wobec wyzwań XXI wieku. W poszukiwaniu humanistycznego wymiaru myśli pedagogicznej, t. I, red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 12-19.
- STRYKOWSKI W., STRYKOWSKA J., PIELUCHOWSKI J. (2003), Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej, Wydawnictwo eMPI², Poznań.
- SYSŁO M. (RED.) (2016), Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i komunikacyjnej, Polskie Towarzystwo Informatyczne, Warszawa, https://ecd1.pl/wp-content/uploads/2016/05/Standardy-PTI_v3.0.pdf [data dostępu: 16.09.2023].
- SZEMPRUCH J. (2001), Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy, Wydawnictwo Oświatowe „FOSZE”, Rzeszów.
- SZTABA M. (2015), Zadania nauczyciela w szkole XXI wieku, [w:] Rozprawy Społeczne, 3(9), <http://rozprawyspoleczne.edu.pl/ZADANIA-NAUCZYCIELA-W-SZKOLE-XXI-WIEKU,111100,0,2.html> [data dostępu: 16.09.2023].
- TWORZENIE e-materiałów dydaktycznych do kształcenia ogólnego (2023), <https://www.ore.edu.pl/2017/10/tworzenie-e-materialow-dydaktycznych-do-ksztalcenia-ogolnego-informacje-o-projekcie/> [data dostępu: 16.09.2023].
- WIEDZA EDUKACJA ROZWÓJ, <https://efs.mein.gov.pl/nabory/ogloszenie-o-konkursie-konkurs-nr-powr-02-15-00-ip-02-00-003-20-tworzenie-e-materialow-do-ksztalcenia-zawodowego/> [data dostępu: 16.09.2023].
- WIERZBICKA A. (2011), Czy e-learning wymaga nowych kompetencji od nauczyciela?, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=23727> [data dostępu: 16.09.2023].
- ZIÓŁKOWSKI P. (2016), Pedeutologia zarys problematyki, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v49i.13>

Marcin Oleksiuk*

Akademia Nauk Stosowanych Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3287-7275>

e-mail: marcinoleksiuk.opole@gmail.com

Paulina Szastaj**

Akademia Nauk Stosowanych Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8072-484X>

e-mail: paulina.szastaj@gmail.com

**QUO VADIS EDUKACJO, CZYLI CZY SZTUCZNA
INTELIGENCJA MOŻE ZWOLNIĆ NAS Z MYŚLENIA?**

QUO VADIS EDUCATION, OR CAN ARTIFICIAL INTELLIGENCE
FREE US FROM THINKING?

Keywords: artificial intelligence, AI, education, critical thinking, learning.

The article addresses issues related to the role of artificial intelligence in education, as well as its use in the context of critical thinking and its future in teaching. It is an attempt to present the machine thinking model, which is based on mathematical algorithms, and compare it with the consciousness-based thinking process of humans. One very important aspect of the article is that, in addition to analysing the subject matter, it uses answers generated by Chat GPT, a publicly available tool that uses AI to generate answers to questions. Noteworthy is that, in the end, not only do the authors summarise the issues related to the use of artificial intelligence in education and critical and independent thinking, as well as the impact of AI in the future on the education sector, but the conclusions are also drawn by the aforementioned Chat GPT.

***Marcin Oleksiuk** – magister administracji; zainteresowania naukowe: zarządzanie informacją, interdyscyplinarność w zarządzaniu informacją, krytyczne myślenie.

****Paulina Szastaj** – magister psychologii; zainteresowania naukowe: psychologiczne aspekty zarządzania informacją i dezinformacją, wpływ manipulacji i fake newsów na kształtowanie rzeczywistości.

QUO VADIS EDUKACJO, CZYLI CZY SZTUCZNA INTELIGENCJA MOŻE ZWOLNIĆ NAS Z MYŚLENIA?

Słowa kluczowe: sztuczna inteligencja, AI, edukacja, krytyczne myślenie, nauka.

Artykuł podejmuje kwestie związane z rolą sztucznej inteligencji w edukacji, a także korzystania z niej w kontekście krytycznego myślenia i jej przyszłości w nauczaniu. Jest to próba pokazania i porównania schematu maszynowego myślenia, opartego na matematycznych algorytmach, a procesu myślenia z wykorzystaniem ludzkiej świadomości, jakim posługują się ludzie. Bardzo istotne w artykule jest to, że oprócz analizy tematu, wykorzystano odpowiedzi wygenerowane przez Chat GPT, czyli ogólnodostępne narzędzie wykorzystujące AI do generowania odpowiedzi na zadawane pytania. Warto podkreślić jest to, że finalnie nie tylko autorzy podsumowują zagadnienia związane z używaniem sztucznej inteligencji w edukacji i krytycznym oraz samodzielnym myśleniu, a także wpływu AI w przyszłości na sektor edukacji, ale konkluzję dostarcza wspomniany Chat GPT.

Z racji tego, że sztuczna inteligencja (AI) staje się wszechobecnym elementem naszego codziennego życia, coraz częściej wpływając na różne jego sfery, to nie ominęła ona nie tylko sektora edukacji, ale będzie nas uczyć w przyszłości, czasami nawet bez naszej wiedzy. Już dzisiaj wpływa na nasze decyzje, nawyki, a nie jest tajemnicą, że zaczyna również odrabiać za uczniów zadania domowe i przygotowywać ich do lekcji, a studenci posługują się nią między innymi podczas sesji. Fora nauczycielskie w mediach społecznościowych zalewają pytania, co można zadawać zamiast prac pisemnych, albo w jaki sposób zweryfikować, czy ktoś pracował samodzielnie? I w końcu pojawia się też pytanie, gdzie jest granica owej pomocy? Coraz częściej jednak czytając, że w wielu zawodach sztuczna inteligencja zastąpi ludzi, nie powinniśmy zastanawiać się, czy jej używać, czy nie, bo to nieuniknione, tylko czy jest to twór, któremu możemy po prostu pozwolić za nas myśleć? I z drugiej strony, czy warto zwolnić siebie i innych z myślenia, szczególnie tego krytycznego, które było tak długo budowaną kompetencją, na rzecz dostarczania nam gotowych danych i informacji przez AI? Takich pytań moglibyśmy zadać na wstępie zapewne jeszcze wiele, ale trzeba najpierw zagłębić się w kontekst nie tylko techniczny, ale również społeczny oraz wizję kreowaną przez lata w mediach, kulturze i edukacji. Dopiero całościowa analiza da nam pełen obraz tego, czy faktycznie narzędzia AI są tożsame

z naszą wiedzą i wyobrażeniem, ale również, w jaki sposób traktować je w kontekście edukacji przyszłości.

Sztuczna inteligencja – historia i teoria

Pierwsza koncepcja sztucznej inteligencji pojawia się w 1950 roku za sprawą Alana Turinga, który opisał ją w swoim artykule „Computing Machinery and Intelligence”. Zawierał on stworzone przez autora pojęcie „testu Turinga”, znanego później jako „gra Turinga” (Turing 1950, s. 433). Koncepcja miała służyć do oceny zdolności komputera do myślenia na sposób człowieka. W skrócie wyglądało to tak, że wybrany sędzia oceniał, czy któraś ze stron jest maszyną albo człowiekiem. Pierwotnie, tak jak i współcześnie, bardziej obawiano się przejęcia przez sztuczną inteligencję cech ludzkich, stawiając ten dylemat wyżej, niż wykorzystanie jej do pomocy, czy współpracy. Z psychologicznego punktu widzenia z pewnością bardziej obawiamy się rzeczy, czy zjawisk, których działania dokładnie nie znamy i które mogłyby w jakikolwiek sposób zagrozić człowiekowi. Tym bardziej, że i w literaturze zaczynając, chociażby od postaci blaszanego drwala, który pojawia się w książce „Czarnoksiężnik z OZ” poprzez np. „Grę Endera” autorstwa Orsona Scotta Carda, aż po filmy science-fiction, sztuczne twory nie tylko chcą być jak ludzie, ale równie często zastąpić ich albo wręcz zamienić się rolami. Tych drugich, takich jak: „Metropolis”, „Ex Machina” albo „Blade Runner”, gdzie ludzie walczą przeciwko robotom o wolność czy też kultury już „Terminator” albo „Matrix” powstało w ciągu ostatnich lat bardzo wiele, a wszystkie praktycznie zawierały apokaliptyczny scenariusz. Dlatego w naszej świadomości, na tym polu, więcej zrobiły filmy i książki, niż nauka. Utrwalił się pewien stereotyp, że zawsze gdzie występowała sztuczna inteligencja, przewyższała ona zdolnościami samodzielnego myślenia i siłą ludzi i przejmowała nad wszystkim kontrolę. Dlatego ludzie, słysząc pojęcie „sztuczna inteligencja”, często kojarzą je z tworem, który może dokonywać świadomych wyborów i ma ludzkie odruchy.

Od czasów Turinga, poza książką i ekranem w technologii związanej ze sztuczną inteligencją niewiele się zmieniło, a główny problem z rozwojem AI polegał na ilości danych mogących być zapisanych w pamięci – urządzenia mogły przeprowadzać obliczenia, ale nie magazynowały masowo danych wymaganych do opracowania sztucznej inteligencji lub konstruowania komputerów myślących jak ludzie. Dlatego też pojęcie sztucznej inteligencji nie było nawet w pełni zdefiniowane. Dopiero kiedy nastąpił rozwój związany z branżą IT, kiedy wzrastały moce obliczeniowe komputerów i kiedy pojawiła się wizja posiadania własnego PC w domu, a tworzone pamięci stawały się coraz pojemniejsze, nastąpiły pierwsze próby identyfikacji tego zjawia-

ska. Powoli zdawano sobie sprawę, że sztuczna inteligencja będzie odgrywać w przyszłości rolę w nauce. Dlatego pełniejsza naukowa definicja sztucznej inteligencji została prawdopodobnie przedstawiona po raz pierwszy w 1955 roku przez Johna McCarthy'ego, który opisał ją jako „konstruowanie maszyn, których działanie można porównać do ludzkich przejawów inteligencji” (John McCarty b.d.).

Stuart Russell i Peter Norvig opublikowali książkę „Artificial Intelligence: A Modern Approach”, w której wprowadzili jeszcze bardziej precyzyjne podejście do definicji sztucznej inteligencji, dzieląc ją na obszary oparte na logice, racjonalności i myśleniu oraz działaniach. Te dwie kategorie skupiają się na tworzeniu maszyn, które mogą naśladować ludzkie zachowania w zakresie myślenia i działania, bądź też podejmować racjonalne decyzje (Russell, Norvig 2003). Żadna z tych koncepcji nie odnosiła się jednak do świadomości, a to ona w dużej mierze definiuje ludzką inteligencję. Wtedy jeszcze nie przypuszczano też, że AI będzie w pewnym momencie tak mocno definiować edukację i wpływać na procesy nauczania, że zostanie okrzyknięta rewolucją. Dlatego współczesne definicje sztucznej inteligencji, to między innymi 2018 rok, gdzie opisuje się ją jako „zdolność systemu do prawidłowej interpretacji danych zewnętrznych, uczenia się na podstawie takich danych i wykorzystywania tych zdobytych informacji do osiągnięcia określonych celów i zadań poprzez elastyczną adaptację” (Kaplan, Haenlein 2018, s. 15). Ze względu na powyższe, jej definicję wprowadziła również Unia Europejska. W dniu 14 czerwca 2023 roku Parlament Europejski zakończył długotrwałe negocjacje i przyjął swoje stanowisko w sprawie projektu aktu w dziedzinie sztucznej inteligencji (AI Akt). W tym stanowisku zdefiniowano AI jako „system maszynowy, który został zaprojektowany do działania z różnym poziomem autonomii i który może – do wyraźnych lub dorozumianych celów – generować wyniki, takie jak przewidywania, zalecenia lub decyzje wpływające na środowiska fizyczne, lub wirtualne” (EU Artificial Intelligence Act 2023, COM(2021)0206 – C9-0146/2021 – 2021/0106(COD)). Mało jednak mówi się konkretnie o tym, że sztuczna inteligencja od dawna nas uczy i wpływa na nasze decyzje, w tym te edukacyjne i że proces ten będzie w przyszłości edukację uzupełniał, albo nawet determinował czy też dominował naukę, a między tymi zależnościami jest spora różnica. Analiza dyskursów forów internetowych pokazuje, że tematykę AI traktujemy bardzo pobieżnie i nie zdajemy sobie sprawy ze złożoności całego systemu. Przyszli pedagodzy nie do końca wiedzą, jak działają jej mechanizmy i jak można ją efektywnie wykorzystać.

Nowa inteligencja – nowa rzeczywistość

Dzisiaj wiemy, że sztuczna inteligencja stała się nie tylko faktem, ale i nową rzeczywistością. Warto zatem w kontekście świadomości na temat AI przyjrzeć się statystykom i badaniom, a potwierdzą one sytuację wskazaną powyżej. Najczęściej nasze społeczeństwo nie obawia się sztucznej inteligencji, a jej wpływ na edukację bagatelizuje. Niestety z prowadzonych badań wyłania się bardziej obraz charakterystyczny dla efektu Dunninga-Krugera niż świadomości na temat AI. Według najnowszego światowego badania Ipsos „Global Views On AI” z 2023 roku dwie trzecie (69%) Polaków i Polek uważa, że ma głęboką wiedzę na temat sztucznej inteligencji. Wynik ten jest porównywalny ze średnią z 31 badanych krajów. Z drugiej strony wiedza respondentów na temat rodzajów produktów i usług wykorzystujących sztuczną inteligencję jest znacznie niższa. Tylko 46% respondentów stwierdziło, że zna konkretne zastosowania sztucznej inteligencji. Wynik ten jest o 5 punktów procentowych niższy od średniej światowej (Ipsos 2023). To po pierwsze pokazuje, że nasza wiedza na temat sztucznej inteligencji zaczyna się i kończy bardzo często na popularnych i prostych zabawach z czatem GPT, czy generowaniem obrazów. Po drugie, zagłębiając się w analizę forów internetowych i grup nauczycielskich oraz wspierających pedagogów, gdzie pojawia się wiele pytań i dylematów na temat wykorzystania i stosowania narzędzi opartych na sztucznej inteligencji, uwidacznia się brak specjalistycznej wiedzy. W ramach niniejszego artykułu zapytaliśmy nawet wybrane, popularne programy generujące obraz o to, jak będzie wyglądać nauka w przyszłości? Pierwszy z nich powstał dzięki algorytmom Deep Dream, a kolejny kolaż obrazów to wizja Crayion. Skoro mamy do czynienia ze sztuczną inteligencją, to powstaje pytanie, dlaczego wizje te są od siebie tak różne i w jaki sposób AI funkcjonuje?



Rysunek 1. Wizja edukacji przyszłości według AI.
Źródło: Generator Deep Dream oraz Crayion (2023).

Tym bardziej że sprzeczne ze sobą obrazy można wygenerować w jednej aplikacji – w tym przypadku Starryai.



Rysunek 2. Wizja edukacji przyszłości według AI.

Źródło: Generator Starryai (2023).

Kontynuując rozważania, postanowiliśmy przeprowadzić eksperyment i zasięgnąć informacji bezpośrednio u źródła. Na naszego rozmówcę wybraliśmy eksperta w tej dziedzinie – czyli sam Chat GPT w wersji 3.5, który opisuje się jako „zaawansowany model językowy” i poprosiliśmy o odpowiedź na pytanie, czy Chat GPT to faktycznie sztuczna inteligencja? System wygenerował treść, która potwierdza, że jest „rodzajem sztucznej inteligencji (SI), konkretną implementacją modelu GPT-3.5 stworzoną przez OpenAI. Sztuczna inteligencja to ogólna kategoria technologii, które mają zdolność do wykonywania zadań, które zwykle wymagają ludzkiego rozumienia i inteligencji, takie jak analiza tekstu, rozpoznawanie obrazów, uczenie maszynowe itp. Jestem przykładem SI specjalizującym się w przetwarzaniu języka naturalnego, co oznacza, że moja główna funkcja polega na pracy z tekstem i generowaniu odpowiedzi na pytania” (OpenAI 2023). Pomimo tego, że w odpowiedzi otrzymujemy praktycznie wszystkie informacje wyczerpujące znamiona sztucznej inteligencji i na tej podstawie moglibyśmy przyjąć, że AI będzie zdolne nie tylko nas uczyć, ale przede wszystkim uczyć efektywnie i rzetelnie z wykorzystaniem elementów krytycznego myślenia, to jednak nie znajdujemy odniesienia do myślenia świadomego – ludzkiego. Warto przy tym podkreślić, że wspomniany rodzaj inteligencji oparty jest

na algorytmach i matematyce, a nie na myśleniu, rozumowaniu i świadomości, jaką posiada człowiek. Mechanizmy pozwalają na przetwarzanie tekstu, jednak nie polegają na niezależnym myśleniu. Sama aplikacja potwierdza taki stan rzeczy, tłumacząc, że „odpowiedzi są generowane na podstawie wzorców, które zostały nauczone podczas treningu na ogromnych zbiorach tekstowych, ale nie posiadam własnych przekonań, intencji ani zdolności do myślenia, rozumienia lub doświadczenia świata w sposób podobny do ludzi. Jestem narzędziem, które pomaga analizować i generować tekst na podstawie dostępnej wiedzy i kontekstu, ale nie mam świadomości ani samoświadomości” (OpenAI 2023).

Bardzo istotnymi elementami, które zostały wspomniane, to pojęcia zbioru i trenowania, które zostaną omówione szerzej w dalszej części artykułu. I skoro narzędzia oparte na takiej sztucznej inteligencji, gdzie przetwarzanie odbywa się mechanicznie i z poziomu informacji zaczerpniętych ze zbiorów, nie mają świadomości, to czy możemy mówić o krytycznym myśleniu? Pomimo tego, że Chat GPT zapytany o taką zdolność odpowiada twierdząco: „Tak, kiedy odpowiadam na pytania, staram się stosować zasady krytycznego myślenia. Krytyczne myślenie to umiejętność analizy, oceny i oceniania informacji, argumentów i dowodów w sposób logiczny i obiektywny. Jest to ważna umiejętność, która pomaga mi generować odpowiedzi oparte na rzetelnych informacjach i logicznym rozumowaniu” (OpenAI 2023), w świetle wszystkich uzyskanych informacji można się zastanowić, czym jest wspomniany obiektywizm i w jaki sposób AI odróżnia rzetelne informacje o tych fałszywych? Kluczem do dalszej analizy jest to, że „odpowiedzi zależą od dostępnej wiedzy i informacji, które posiadam do września 2021 roku, więc mogą nie być zawsze najbardziej aktualne” (OpenAI 2023). Jeśli zatem sama aplikacja nie ma dostępu do najbardziej aktualnej wiedzy, to czy faktycznie powinniśmy ślepo zaufać generowanym przez nią odpowiedziom? Na pewno musimy wziąć pod uwagę, że Chat GPT może się pomylić, bo sam przyznaje, że takie ryzyko istnieje, odpowiadając: „jestem programem komputerowym, który działa na podstawie dostępnej wiedzy i algorytmów, a moje odpowiedzi opierają się na analizie i przetwarzaniu tekstu. Mogę dostarczyć informacje i odpowiedzi na podstawie mojej wiedzy i zdolności do rozumienia tekstu, ale nie jestem pozbawiony błędów” (OpenAI 2023). Zatem kolejny raz pojawia się dylemat, czy możemy całkowicie polegać na wiedzy AI i czy możemy wyłączyć krytyczne myślenie, nawet jeśli aplikacja dokonuje skomplikowanych analiz i przetwarzania wiedzy? Zdecydowanie nie, a przy okazji warto przeanalizować, skąd mogą wynikać pomyłki dotyczące informacji. Po pierwsze jak już zaznaczyłem sam Chat GPT dane mogą być nieaktualne. Mogą być one również błęd-

ne lub zawierać treści zmanipulowane, stanowiące dezinformację. Również złożoność i stopień skomplikowania pytania mogą mieć wpływ na wygenerowaną treść. Co ważne, nie posiadając cech ludzkiej inteligencji, a tym samym świadomości, dla maszynowego myślenia obce są takie pojęcia jak sarkazm, intuicja albo rozumienie kontekstu i powiedzeń.

Inteligentne aplikacje – czyli jak to wszystko działa?

Aby zrozumieć algorytmy i prawidłowości, jakimi rządzi się sztuczna inteligencja, trzeba tutaj wymienić trzy najważniejsze i strategiczne elementy. Będą to kolejno: dane wejściowe, dane treningowe i *segso/bias* bazy danych. Te pierwsze to elementy, które wprowadzamy do systemu my, czyli użytkownicy i wbrew pozorom jakość i czytelność tych wartości determinuje już od samego początku efekt (Srinivasan, Chander 2021, s. 44-49). To dokładnie tak samo jakbyśmy zadali pytanie naszemu rozmówcy. Jeśli poprawnie je sformułujemy, wyartykułujemy nasze potrzeby i oczekiwania oraz podamy w miarę jak najwięcej szczegółów, tym odpowiedź będzie pełniejsza. W przypadku korzystania ze sztucznej inteligencji źle zadane pytanie, zawierające już samo w sobie np. błąd logiczny, czy też językowy, może stanowić przeszkodę dla rzetelności oczekiwanych informacji. Co ciekawe, niektóre z systemów korzystają z naszej historii przeglądania i dane te mogą albo ułatwić i doprecyzować to, czego szukamy, albo może też zdarzyć się tak, że poprzez różnorodność i niespójność archiwalnych elementów, otrzymamy informacje dalekie od oczekiwanych. Jako użytkownicy musimy też pamiętać, że takie pojęcia jak sarkazm, niuanse czy kontekst nie są zrozumiałe dla matematycznego myślenia i z pewnością będą miały wpływ na jakość wygenerowanych materiałów (Janiesch i in. 2021, s. 685-695). Skoro nie zawsze otrzymamy grafikę, jakiej się spodziewaliśmy, pomimo tego, że naszym zdaniem doprecyzowaliśmy wszystko dostatecznie, tak samo może być z generowaniem treści. Jeśli sami nie będziemy się przy tym posiłkować krytycznym myśleniem, mogą one trafić z powrotem do sieci i do zbiorów, którymi posługuje się AI, kreując fikcyjną rzeczywistość, albo budując nieprawdziwe czy też stereotypowe myślenie (Zajko 2022).

Kolejny element to dane treningowe i to one nie tylko uczą, ale po części „wychowują” algorytmy. Jeśli dla zobrazowania przyjmiemy, że sztuczna inteligencja rozwija się tak jak człowiek, to właśnie ten trening można porównać do nauki. Im więcej i bardziej reprezentatywnych i przede wszystkim poprawnych danych, tym lepiej dany model będzie działać. Co, jednak jeśli cały system trafi na dane jednostronne, niepełne, obciążone błędami, albo będące wynikiem dezinformacji, czy też pewnych stereotypów przekłamujących rzeczywistość? Wtedy stanie się dokładnie tak samo, co z nauką ludzi.

Wygenerowane zostaną niewłaściwe, nierzetelne, a nawet fałszywe informacje, a algorytmy wychowane na nich będą jeszcze silniej je powielać. Tym bardziej że sztuczna inteligencja pobiera te dane ze świata cyfrowego, do którego najwięcej informacji wprowadzaliśmy my. Ich mnogość powoduje, że skoro nam ciężko jest zawsze zastosować krytyczne myślenie, to co dopiero aplikacji opartej na matematyce i pozbawionej cech ludzkiej inteligencji czy nawet samej świadomości. Sam Chat GPT przestrzega nas, że w jego odpowiedziach „mogą pojawić się informacje fałszywe lub nieaktualne” i dodaje, że: „jako sztuczna inteligencja posiadam ogromną ilość informacji, ale nie mam możliwości rozróżniania dokładnie, które z nich są fake newsami. [...] W przypadku wątpliwości zawsze warto skonsultować się z wiarygodnymi źródłami lub ekspertami w danej dziedzinie” (OpenAI 2023). Uwidacznia się tutaj po raz kolejny problem maszynowego przetwarzania danych, ponieważ zamiast umiejętności pojawia się opcja. Zatem Chat GPT może być źródłem informacji, ale pomocniczym i musimy pamiętać, że tak jak i my bywa omylny, a pozbawiony cech ludzkiego rozumowania będzie jedynie przetwarzał informacje znalezione w zbiorach i takie, których został nauczony.

Ostatnim elementem jest „sesgo bazy danych”, które to pojęcie występuje częściej jako „bias danych”. *Sesgo* w tłumaczeniu z języka hiszpańskiego oznacza „skrzywienie” i w przypadku funkcjonowania sztucznej inteligencji oznacza po prostu najczęściej odchylenie od normy. Ten czynnik odnosi się do zniekształceń, które mogą pojawić się w modelach treningowych. Może to wynikać z różnych czynników, takich jak nieodpowiednie próbkowanie, nierównomierny dostęp do informacji, błędy pomiaru lub chociażby uprzedzenia ludzi zbierających dane. Bez względu na przyczynę, *bias* bazy danych prowadzi do problemów, takich jak niesprawiedliwość, dyskryminacja i niewłaściwe decyzje podejmowane przez systemy AI. Stąd potem może dojść do sytuacji, którą opisuje sam Chat GPT tłumacząc, że *bias* „w kontekście baz danych, oznacza to, że dane w bazie danych mogą być nierzetelne lub niespójne, co może prowadzić do błędnych wyników i analiz. *Bias* w danych może wynikać z różnych przyczyn, takich jak błędy pomiarowe, błędy w próbkowaniu lub wprowadzanie danych czy błędy wynikające z braku reprezentatywności danej próby ludności” (OpenAI 2023). Co więcej, jeśli dane te są obciążone, czyli na przykład zawierają dyskryminujące wzorce, stereotypy, uprzedzenia, a nawet sfalszowane wyniki badań czy nierzetelne informacje, to sztuczna inteligencja będzie je powielać. W kontekście edukacyjnym po raz kolejny oznacza to, że na ten moment nie ma narzędzia, które będzie przygotowywać nam informacje pozbawione błędów. Pomimo tego, że AI nie ma cech ludzkich, może ona błędnie generować dane z tych

samych powodów, co my, a mianowicie między innymi wtedy, gdy nastąpią wskazane przez Chat GPT sytuacje (OpenAI 2023): 1. Przesunięcie próbki, 2. Błąd bądź błędy pomiaru, 3. Brak danych, 4. Omyłkowe wprowadzenie danych, 5. Zawężony zakres danych, 6. Dyskryminacja w danych, 7. Przetwarzanie danych, 8. Integracja danych, 9. Przesunięcie algorytmiczne.

Zatem kiedy dane bądź wyniki z badań będą odbiegać od danych reprezentatywnych dla danej populacji, a AI nie będzie miało możliwości weryfikacji, użyje do stworzenia treści tych niepełnych. Nie będzie również analizować, czy wprowadzone dane są poprawne, czy nie, ponieważ będzie korzystać z tych przypisanych zbiorom. Taka sama sytuacja będzie miała miejsce wtedy, kiedy dane będą niepełne, przekłamane, bądź też zupełnie zmyślane. Istotnym elementem jest również fakt, że wiele informacji w przestrzeni cyfrowej zawiera treści dyskryminujące zjawiska, zachowania czy też osoby. Jeśli AI wytrenuje się na takim podejściu, to będzie przejawiać takie wzorce, generując dane. Z racji tego, że w zbiorach znajdują się przeróżne informacje, to sztuczna inteligencja będzie łączyć je w sposób maszynowy i bez analizy. Zatem powstaje też problem ich jakości, spójności i w ogóle etyki. I na koniec możemy dodać, że same algorytmy to wytwór człowieka, a skoro nie jesteśmy nieomylni, to i one mogą zawierać błędy, a tym samym zniekształcać przekaz. Przykładem może być generowany przez, chociażby, algorytmy przeglądarki wynik wyszukiwania pojęcia: „symbol energii jądrowej”, albo „symbol atomu”. Otrzymujemy tutaj dwa obrazy, z których jeden jest graficznym przedstawieniem właśnie atomu, a drugi znakiem ostrzegającym przed promieniowaniem, dlatego często „symbol atomu kojarzony jest z »czarnym kwiatkiem« czy też »koniczynką«. I o ile koniczynka w naturze jest zielona, a czterolistna przynosi szczęście, to jednak część społeczeństwa (co prawda znikoma), myli grafikę obrazującą atom ze znakiem ostrzegającym przed promieniowaniem. Mylą ją też ci, którzy o atomie chcą mówić dobrze, a to nie pomaga. Oczywiście moglibyśmy uznać, opierając się na statystyce, że problem praktycznie nas nie dotyczy, ale czy nie warto uzbroić tych wiedzących o atomie najmniej w wiedzę, która może stać się orężem w dyskusji na poziomie nie naukowego dyskursu, ale społecznego dialogu. [...] Brak edukacji to idealny grunt dla dezinformacji” (Oleksiuk 2023). Wiedza o atomie i energii to wiedza podstawowa i dlatego jest to idealny przykład na to, jak stereotypowe myślenie i powielanie na masową skalę nieprawdziwych informacji utrwała je. Sztuczna inteligencja zatem myli się tak jak my, a raczej dlatego, że nie jesteśmy nieomylni. Jej efektywne działanie jest tym bardziej utrudnione, że żyjemy również w czasach zmasowanego przekazu i tworzenia na ogromną skalę *fake newsów*. To z pewnością nie pozostaje bez wpływu na jakość i rzetelność nauki, nawet tej podstawowej.

Analizując powyższe i porównując w uproszczeniu schematy myślenia ludzkiego i maszynowego, oba te procesy nie są wolne od błędów i oba też mogą tworzyć informacje, które nie będą prawdziwe. I w jednym i w drugim przypadku ważne jest oprócz wprowadzania, przetwarzania i udostępniania danych i informacji etyka i odpowiedzialność. Sztuczna inteligencja pierwotnie uczy się od nas, bo czerpie z zasobów, które opracowaliśmy i udostępniliśmy w sieci. To szczególnie ważne obecnie, kiedy na masowy sposób wprowadzamy miliony informacji do mediów społecznościowych i cyfrowej przestrzeni, a nauka działa coraz częściej w formie Open Access. Ostatecznie musimy zawsze pamiętać, że AI to narzędzie, które działa w sposób maszynowy i naśladuje to, czego nauczyliśmy go na podstawie danych treningowych.

Zakończenie

Podsumowaniem całego artykułu i odpowiedzią na pytanie, czy sztuczna inteligencja może myśleć za nas i czy możemy jej zaufać w kwestiach edukacji i krytycznego myślenia, niech będą słowa naszego głównego bohatera, czyli aplikacji Chat GPT. „Zawsze ważne jest, aby potwierdzać informacje, które otrzymujesz ode mnie lub z innych źródeł, zwłaszcza w przypadku ważnych decyzji lub kwestii. Moje odpowiedzi są tworzone na podstawie algorytmów i dostępnej wiedzy, ale nie zawsze mogą być absolutnie pewne i bezbłędne” (OpenAI 2023). Zatem pomimo cyfryzacji, rosnącego dostępu do systemów podających nam gotowe informacje, nie zawsze będą cenną i rzetelną wiedzą. Kiedy szukaliśmy informacji w encyklopediach, to redaktorzy dbali o to, aby pojawiało się tam jak najmniej błędów. Dzisiaj musimy robić to samodzielnie, co jest o wiele trudniejsze i jak się okazuje, to nie sztuczna inteligencja uczy nas, tylko my ją. Od jakości naszej wiedzy będzie zależała jej skuteczność i przyszłość edukacyjna następnych pokoleń.

Literatura | References

- EU ARTIFICIAL Intelligence Act 2023, COM(2021)0206 – C9-0146/2021 – 2021/0106(COD).
- IPSOS (2023), Global Views On AI 2023, https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2023-07/Ipsos%20Global%20AI%202023%20Report-WEB_0.pdf [data dostępu: 28.09.2023].
- JANIESCH C., ZSCHECH P., HEINRICH K. (2021), Machine learning and deep learning, „Electron Markets”, nr 31, s. 685-695, DOI: <https://doi.org/10.1007/s12525-021-00475-2>.

- JOHN MCCARTY (b.d.), Computer History Museum, www.computerhistory.org/fellowawards/hall/john-mccarthy [data dostępu: 28.09.2023].
- KAPLAN A., HAENLEIN M. (2018), Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence, „Business Horizons”, 62(1), s. 15-25.
- OLEKSIUK M. (2023), Atom nie będzie przyszłością, jeśli nie zadamy o niego dzisiaj, „Postępy Techniki Jądrowej”, 67(2), s. 56-57.
- OPENAI (2023), ChatGPT (wersja 3.5) [Large language model], <https://chat.openai.com/chat> [data dostępu: 28.09.2023].
- RUSSELL S. J., NORVIG P. (2003), Artificial Intelligence. A Modern Approach (2nd edition), PrenticeHall.
- SRINIVASAN R., CHANDER A. (2021), Biases in AI systems, „Communications of the ACM”, 64(8), s. 44-49, DOI: <https://doi.org/10.1145/3464903>
- TURING A. (1950), Computing machinery and intelligence, „Mind”, nr 49, s. 433-460.
- ZAJKO M. (2022), Artificial intelligence, algorithms, and social inequality: Sociological contributions to contemporary debates, „Sociology Compass”, 16(3), e12962, DOI: <https://doi.org/10.1111/soc4.12962>.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v49i1.08>**Ewa Nowicka***

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3241-4921>e-mail: e.nowicka@kmti.uz.zgora.pl**Ewa Macherska-Banasiak****

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0578-862X>e-mail: ewa.banasiakmacherska@gmail.com**MULTIMEDIALNE ROZWIĄZANIA W DZIAŁANIACH
TERAPEUTYCZNYCH**

MULTIMEDIA SOLUTIONS IN THERAPEUTIC ACTIVITIES

Keywords: media, multimedia, pedagogical therapy, speech therapy.

The aim of this article is to present the importance of information and communication technologies in therapeutic and speech therapy activities. The authors focus on the issues related to the implementation of the main principles of the therapeutic process involving media and multimedia. The multimedia suggestions mentioned are a perfect addition to traditional therapeutic methods. Taking into account the individual needs and abilities of students participating in both pedagogical and speech therapy

***Ewa Nowicka** – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: edukacja medialna w środowisku szkolnym i rodzinnym, problem zagrożeń medialnych wśród dzieci i młodzieży, znaczenie mediów i multimediów w terapii uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce, technologie informacyjne w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

****Ewa Banasiak-Macherska** – magister pedagogiki, neurologopeda kliniczny, doktorantka Uniwersytetu Zielonogórskiego; zainteresowania naukowe: wczesna interwencja ortodontyczna, terapia miodfunkcjonalna oraz multimedia w logopedycznej pracy z dzieckiem i pacjentem dorosłym.

classes, multimedia contribute to making widely understood therapeutic interventions at school more attractive.

MULTIMEDIALNE ROZWIĄZANIA W DZIAŁANIACH TERAPEUTYCZNYCH

Słowa kluczowe: media, multimedia, terapia pedagogiczna, logopedia.

Celem artykułu jest przedstawienie znaczenia technologii informacyjno-komunikacyjnych w działaniach terapeutycznych i logopedycznych. W tekście zostały wyjaśnione zagadnienia dotyczące: realizacji najważniejszych zasad procesu terapeutycznego z udziałem mediów i multimediów. Wymienione propozycje multimedialne stanowią doskonale uzupełnienie tradycyjnych metod terapeutycznych. Uwzględniając indywidualne potrzeby i możliwości uczniów uczestniczących w zajęciach zarówno z terapii pedagogicznej, jak i logopedycznej przyczyniają się do uatrakcyjnienia szeroko pojmowanych oddziaływań terapeutycznych w obszarze szkolnym.

Wprowadzenie

Media i multimedia wprowadziły w działaniach edukacyjno-wychowawczych wiele zmian i nowych możliwości. Zmiany te dotyczą innego podejścia do planowania i realizacji procesu kształcenia, innego nastawienia samego nauczyciela, pedagoga do organizowania i stwarzania nowych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych. Codzienny i nieograniczony dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych wzbudza wśród uczniów ogromne zainteresowanie możliwością korzystania z nowych rozwiązań również na drodze zdobywania, gromadzenia i pogłębiania wiedzy.

Zmiany, jakie dokonują się pod wpływem mediów i multimediów, można zaobserwować również w środowisku terapeutycznym. Celem jest pomaganie uczniom w stopniowym zwalczaniu zaburzeń będących przyczyną trudności w nauce. Środowisko terapeutyczne ma również za zadanie wspierać tych uczniów w aktywnym zdobywaniu wiedzy o świecie oraz osiąganiu sukcesów, satysfakcji z własnego wysiłku, a także stanu emocjonalno-motywacyjnego, jaki powinien towarzyszyć w dalszej nauce szkolnej.

Media i multimedia – nowe możliwości w pracy pedagoga terapeuty i logopedy

Działania terapeutyczne to specyficzny sposób pracy z dziećmi przejawiającymi różnego rodzaju trudności w czytaniu, pisaniu, mówieniu, czy liczeniu. Zajęcia takie można określić jako dodatkowy i specyficzny rodzaj nauczania-uczenia się, ze szczególnym nastawieniem na pomoc w pokonywaniu występujących trudności w nauce, powstałych braków, odbudowaniu utraconej lub zaniżonej samooceny, wiary we własne możliwości oraz pomoc w osiągnięciu sukcesu i zadowolenia z własnej pracy. Niezwykle ważnym elementem zajęć terapeutycznych jest wzbudzenie zainteresowania zajęciami, pozytywnego nastawienia, motywacji i zaangażowania oraz aktywności poznawczej ucznia. Zajęcia takie wymagają więc specjalnych, oryginalnych metod, które będą skłaniać dzieci do podjęcia wysiłku pokonania występujących trudności (Nowicka 2008, s. 34).

Poszukując nowych, oryginalnych i sprzyjających możliwości w zajęciach terapeutycznych, pedagodzy, logopedzi, terapeuci coraz częściej sięgają po multimedialne rozwiązania, jakie stwarzają technologie informacyjno-komunikacyjne. Według Bogusława Śliwerskiego (2007, s. 95) w wyniku nowych technologii pojawiają się nowe sposoby – o wyższym poziomie innowacyjnym, sprzyjające zaspokajaniu indywidualnych potrzeb dzieci, polepszając ich dobrobyt, promując wyższą jakość życia czy też doskonaląc ich warunki do uczenia się i rozwoju. Efektem tego są lepsze warunki w systemie nauczania-uczenia się w postaci m.in. pomocy dydaktycznych, które sprzyjają podnoszeniu szans edukacyjnych i rozwojowych dzieci.

Elementy technologii informacyjnych w postaci odpowiednio dobranych stron i aplikacji internetowych, multimedialnych programów komputerowych z powodzeniem mogą wspierać działalność terapeutyczną skierowaną do grupy uczniów, którym nauka sprawia duże trudności. Zajęcia terapeutyczne z wykorzystaniem technologii informacyjnych przyjmują postać multimedialnej terapii pedagogicznej, czy logopedycznej. Zajęcia te zakładają wykorzystanie w ćwiczeniach korekcyjno-kompensacyjnych, czy zajęciach logopedycznych programów i stron edukacyjno-terapeutycznych z odpowiednio dostosowanym zestawem ćwiczeń do indywidualnych możliwości, występujących zaburzeń oraz potrzeb uczniów, dodatkowo stosowanych w połączeniu z klasycznymi metodami oraz tradycyjnymi środkami dydaktycznymi (Nowicka 2010, s. 163).

Istota terapii logopedycznej

W terapii logopedycznej zarówno dzieci, jak i młodzieży coraz częściej dochodzą do głosu multimedia uatrakcyjniające proces terapeutyczny, zwłaszcza

cza na poziomie utrwalania rezultatów pracy terapeutycznej. Jednak terapia logopedyczna zarówno tradycyjna, prowadzona przed lustrem, jak i oparta na multimedialnych programach komputerowych lub edukacyjnych stronach internetowych zawsze odbywa się według określonych zasad metodycznych.

W dostępnej literaturze dotyczącej pracy z dziećmi zarówno w wieku przedszkolnym, jak i szkolnym podkreśla się stosowanie podczas zajęć logopedycznych ćwiczeń oddechowych i ćwiczeń artykulacyjnych, czyli usprawniających pracę żuchwy, podniebienia miękkiego, warg i języka. Zaraz za nimi – uwzględniając gotowość dziecka, logopeda realizuje ćwiczenia służące pracy nad zaburzoną głoską. Dzieje się to na podstawie określonych zasad: początkowo głoska powinna być wprowadzona w izolacji, potem w sylabach oraz większych częściach, tzw. logotomach. Kolejnym etapem pracy logopedycznej jest realizowanie głoski w nagłosie, czyli na początku wyrazów, najpierw w towarzystwie samogłoski, a później spółgłoski. Następnym krokiem jest opracowywanie głoski w śródgłosie i w wygłosie. W celu utrwalenia głoski logopeda wprowadza materiał na większych częściach, na przykład wyrażenia dwuwyrzowe, zdania i dłuższe wypowiedzi typu wierszyki, rymowanki, krótkie teksty do powtarzania lub samodzielnego odczytywania. Istotne jest również kształcenie językowych sprawności komunikacyjnych i sprawności systemowych (Domagała, Mirecka 2022, s. 121-143).

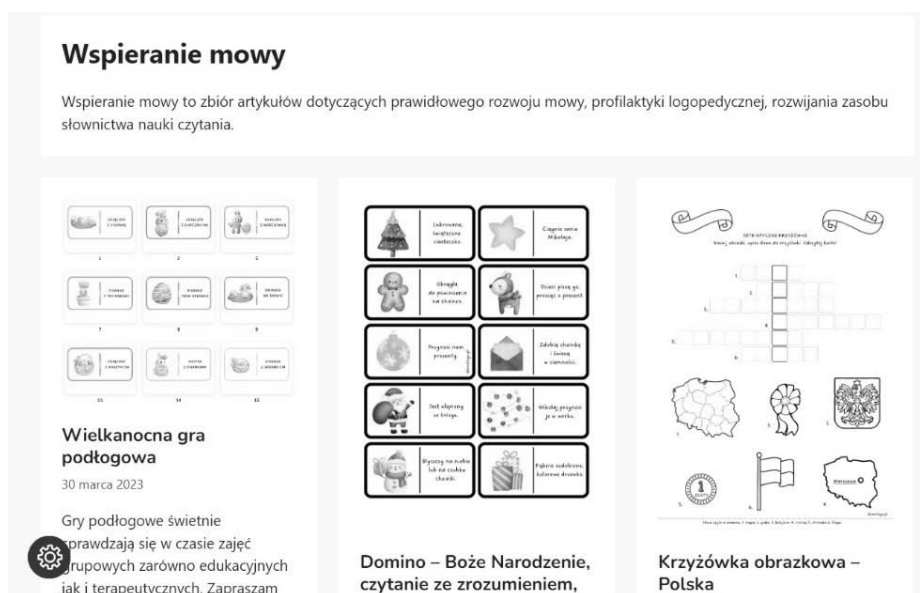
Rozwój mowy nigdy nie dokonuje się w izolacji, lecz w towarzystwie percepcji wzrokowej, słuchowej, spostrzegania, zarówno wzrokowego, jak i słuchowego oraz koncentracji uwagi. Doświadczony logopeda, terapeuta wie, że funkcje wzrokowo-słuchowo-mowne wzajemnie się przenikają i nie da się ich usprawniać w izolacji (Cieszyńska, Korendo 2007, s. 11).

W pracy logopedycznej niezwykle ważne jest to, aby w ćwiczeniach rozwijających mowę uwzględniać również to, jak słyszymy, dzięki słuchowi fizjologicznemu oraz jak odbieramy dźwięki mowy, jak one są przetwarzane na poziomie korowym, rozpoznawane i identyfikowane. Dlatego też bardzo ważne znaczenie mają ćwiczenia usprawniające słuch fonemowy i fonetyczny, ważny z punktu widzenia rozwoju mowy oraz zapobiegania zaburzeniom o charakterze dysleksji.

Problemy z rozwojem mowy, artykulacją oraz zaburzenia słuchu fonemowego i fonetycznego mogą rzutować w szkole, zwłaszcza w pierwszych latach nauki na trudności w czytaniu i pisaniu. Konieczne jest zatem stosowanie wobec uczniów odpowiednich ćwiczeń wspierających zaburzone funkcje, zarówno słuchowe, jak i wzrokowe oraz usprawniających komunikację i artykulację. Służą temu, oprócz tradycyjnej pracy przed lustrem programy multimedialne oraz strony www.

Zasoby sieci Internet w działaniach logopedycznych i terapeutycznych

Proces terapeutyczny jest z reguły bardzo długotrwały i żmudny, wymagający od terapeuty kreatywności, takiej organizacji zajęć, dzięki której dziecko chętnie będzie realizowało zaproponowane aktywności. Dlatego jedną z form pracy z dzieckiem, na etapie utrwalania cząstkowych umiejętności artykulacyjnych lub innych związanych z nabywaniem umiejętności ortograficznych, czy percepcyjnych może być wykorzystanie technologii informacyjnych w postaci stron internetowych, które są dla dzieci zdecydowanie bardziej atrakcyjne i motywujące.



Rysunek 1. Obraz strony internetowej Domologo.pl.

Źródło: www.domologo.pl.

Interesującą stroną internetową w terapii logopedycznej i pedagogicznej jest Domologo.pl, która daje terapeutom pedagogom, logopedom oraz rodzicom i dzieciom doskonałą, atrakcyjną bazę ćwiczeń i zadań, dobrze wykonaną pod względem metodycznym. Mimo, że bazą dla oddziaływań terapeutycznych jest karta pracy, to dzieci mogą same je wybierać, drukować, chętnie wykonują zadania, mocno się w nie angażują, ponieważ mają możliwość zabawy połączonej z konkretnymi ćwiczeniami i zadaniami. W logopedii istotne jest to, aby terapia była mocno skorelowana z motoryką ma-

łą, ponieważ zgodnie z wiedzą z zakresu anatomii, ośrodki mowy w mózgu znajdują się w bezpośrednim sąsiedztwie z ośrodkami zawiadującymi małymi ruchami rąk, palców. Zatem dzięki powiązaniu mowy z motoryką całego ciała i ręki możliwe jest wpływanie poprzez małe ruchy rąk na małe ruchy języka potrzebne do precyzyjnego wymawiania głosek (Kaczan, Śmigiel 2012, s. 153-154).

Układ treści uwzględnia rozwój dziecka, wychodząc od ćwiczeń usprawniających rozumienie, uwagę, percepcję słuchową, wzrokową oraz rozwój artykulacji zgodnie z normami nabywania poszczególnych głosek. Strona ta proponuje również ćwiczenia służące różnicowaniu głosek, które są finałem każdej pracy terapeutycznej. Wspomniany wyżej układ ćwiczeń jest doskonałym uzupełnieniem terapii logopedycznej poprzez wykorzystanie innych rodzajów ćwiczeń: stymulujących wzrok, słuch, czy zasoby poznawcze. Strona domologo.pl odpowiada na te potrzeby, proponując szeroki wybór w tym zakresie.

Kolejną propozycją dostępną w sieci Internet jest aplikacja PMQ software logopedia, która daje dzieciom możliwość aktywnego surfowania. Opracowana z dużą dokładnością pod względem metodycznym. Dzieci mogą poprzez włączenie głośnika odsłuchiwać lektora wypowiadającego określoną głoskę. Same mogą dotykowo zmieniać powtarzane obrazki, wyrażenia i zdania zawierające ćwiczony materiał. Dodatkowo w ramach odpoczynku można sięgnąć do innych zadań pełniących funkcję relaksującą. Wybór obrazków do utrwalenia jest duży, zdjęcia są realne, pasujące do współczesnej wiedzy o świecie. Bogaty materiał do powtarzania dotyczy zarówno wyrażań, jak i zdań. W omawianej aplikacji znajdują się również ćwiczenia utrwalające opracowywaną głoskę, podane w atrakcyjnej formie. Aplikacja PMQ software logopedia ma za zadanie wspierać tradycyjną terapię, zatem jej nie zastępuje. Ponadto została wyposażona w moduł umożliwiający rejestrowanie postępów dziecka dzięki formule „powtórz i nagraj”. Może być używana przez wielu specjalistów podczas terapii w gabinecie, również w pracy z osobami dorosłymi.

Media i multimedia w realizacji zasad procesu terapeutycznego

Poszukując właściwych i najbardziej odpowiednich rozwiązań dla uczniów uczestniczących w terapii, należy wyjść od realizacji zajęć według podstawowych zasad wypracowanych na gruncie dydaktyki, będących wyznacznikiem prawidłowo prowadzonych zajęć korekcyjno-kompensacyjnych. Marta Bogdanowicz (1991, s. 34) podkreśla konieczność stosowania w systemie terapii pedagogicznej tych samych zasad pedagogicznych, jakie stosuje się w normalnym procesie dydaktyczno-wychowawczym. Autorka wymienia:

1. Indywidualne dostosowanie metod i środków do rodzaju zaburzeń, poziomu zaburzonych funkcji oraz do ogólnego rozwoju umysłowego. Oznacza to m.in., że poziom trudności zadania i tempo pracy muszą być dostosowane do potrzeb i możliwości dziecka, że program terapii powinien być opracowany dla każdego dziecka z uwzględnieniem wskazań płynących z badań diagnostycznych itd.
2. Łączenie usprawnienia zaburzonej funkcji ze stymulacją funkcji niezaburzonej w celu wytworzenia struktur kompensacyjnych.
3. Systematyczne stopniowanie trudności ćwiczeń.
4. Dobieranie ćwiczeń w taki sposób, by każde następne zadanie było ciekawsze, wewnętrznie bardziej satysfakcjonujące od poprzednich. Z tym postulatem wiąże się uatrakcyjnienie zajęć, które niejednokrotnie powinny mieć charakter zbliżony do zabawy, szczególnie w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Przede wszystkim jednak obowiązuje zasada nagradzania nie tylko wszystkich pozytywnych form zachowania i sukcesów, ale każdego wysiłku, nawet gdy początkowo nie przynosi oczekiwanych efektów.
5. Zapobieganie popełnianiu błędów przez dzieci przez umiejętne wcześniejsze przygotowywanie i właściwą pomoc. Postulat ten można by poszerzyć o wskazanie, aby wdrażać dzieci do samokontroli i samodzielności.
6. Doprowadzenie zaczętej pracy do końca (nie za wszelką cenę, a przez zastosowanie ćwiczeń uzupełniających, ułatwiających lub stymulujących motywację).
7. Zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa. Realizacja tej zasady jest uwarunkowana postawą terapeuty wobec dziecka i własnych czynności zawodowych. Wytworzenie warunków sprzyjających uczeniu się wymaga atmosfery akceptacji, pogody, pobudzenia zainteresowania, podkreślenia wszystkich przejawów postępu i sukcesu, eliminowania frustracji. Postawa terapeuty musi być nacechowana optymizmem pedagogicznym.
8. Rozsądne dawkowanie bodźców. Dodatkowo do tych postulatów można by dodać: przestrzeganie jednolitego systemu postępowania wobec dziecka w domu i przedszkolu, a więc współdziałanie terapeuty, rodziców, nauczycieli w procesie korekcyjno-wychowawczym.

Wśród najważniejszych zasad, jakimi powinien kierować się pedagog, logopeda, terapeuta w swojej pracy, znajdują się m.in.: zasada indywidualizacji, powolnego stopniowania trudności, zasada częstotliwości i systematyczności, przystępności ćwiczeń oraz zasada utrzymania zainteresowania.

Wymienione zasady z powodzeniem mogą być realizowane z udziałem technologii informacyjno-komunikacyjnych, które odgrywają coraz większą rolę w tworzeniu sprzyjających warunków wskazanych w terapii pedagogicznej i logopedycznej. Programy, aplikacje i strony internetowe odpowiednio i starannie dobrane do występujących zaburzeń, trudności oraz indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów, stanowią mogą dodatkowe wsparcie w realizacji najważniejszych założeń ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych (Nowicka 2011, s. 54).

Zasada indywidualizacji

Indywidualizacja procesu nauczania zdaniem Ryszarda Więckowskiego (1996 s. 45) sprowadza się m.in. do wzbudzenia oraz podtrzymania aktywności dziecka według jego indywidualnych możliwości i potrzeb. Aktywność dzieci podczas uczenia się powinna dawać możliwość wykorzystania wszystkich kanałów percepcji świata, aby umożliwić dziecku posługiwanie się własnymi możliwościami i zdolnościami. Powinna także umożliwić dziecku dokonywanie wyboru najwłaściwszej dla niego drogi uczenia się. Indywidualizacja dotyczy głównie dróg uczenia się dziecka i zależna jest od preferowanego kanału percepcji świata, a więc wzrokowego, słuchowego, kinestetycznego i dotykowego. Trzeba więc, wykorzystując dostępne środki, materiały i sposób organizacji aktywności dzieci, tworzyć warunki umożliwiające osiągnięcie założonych celów. Nauczyciel dokładnie znający dzieci proponuje im, uwzględniając zróżnicowane możliwości percepcyjno-rozwojowe, różne formy aktywności. Dzięki temu wszystkie dzieci mają możliwość uzyskania określonych efektów.

Technologia informacyjno-komunikacyjna ułatwiająca nauczanie polisensoryczne umożliwia dobranie odpowiedniej dla dziecka drogi uczenia się. Urządzenia i programy multimedialne umożliwiają dostosowanie wielkości, koloru i kontrastu, a także innych właściwości materiału tekstowego lub obrazowego do indywidualnych, specyficznych potrzeb dziecka (Walter 2016, s. 159). Możliwość zaangażowania w procesie uczenia się jednocześnie wielu różnych zmysłów dziecka jest bardzo korzystna dla uruchomienia mechanizmów kompensacyjnych. Gdy u dziecka słabiej przebiega analiza i synteza słuchowa, wówczas wspomagają ją funkcje wzrokowe stymulowane przez komputer. Podobnie jest, gdy gorzej funkcjonuje wzrok dziecka – nacisk położony zostaje na analizę i syntezę wyrazów przy szczególnym wykorzystaniu funkcji słuchowych. Zdaniem Anny Butkiewicz i Katarzyny Bogdanowicz (2006, s. 13) w zajęciach terapeutycznych należy zadbać o to, aby ćwiczenia wykonywane przez dzieci zawierały elementy wspomagające rozwój wymienionych funkcji. Również w tym przypadku bardzo dobre roz-

wiązania oferują programy edukacyjno-terapeutyczne, które w swojej ofercie zawierają szereg ćwiczeń, zadań i zabaw angażujących pracę tych funkcji.

Niezwykle ważnym walorem multimedialnej terapii jest jej wizualizacja. Pozwala ona na optymalizację wykorzystania w procesie terapii wszystkich receptorów dziecka. Włączenie obrazu w proces terapii ułatwia kompletność przetwarzania informacji w mózgu. Wykorzystanie komputera umożliwia więc nauczanie polisensoryczne – bardzo korzystne w działaniach logopedycznych i terapeutycznych. Ta wielość bodźców działających na uczącego się powoduje uruchomienie wielorakich rodzajów aktywności, głównie aktywności spostrzeżeniowej, manualnej, intelektualnej i emocjonalnej.

Zasada dużej częstotliwości i systematyczności ćwiczeń

Również w tej sytuacji media i multimedia oferują optymalne rozwiązania. Podczas rozwiązywania ćwiczeń i zadań proponowanych w programach komputerowych istnieje możliwość wielokrotnego powtarzania wybranego ćwiczenia, co sprzyja utrwalaniu prawidłowych rozwiązań. Popelnione błędy natychmiast są sygnalizowane przez aplikację, nie ma więc niebezpieczeństwa utrwalania nieprawidłowych nawyków. Błędy są zawsze możliwe do poprawienia, a w momentach trudniejszych przygotowane są wskazówki i instrukcje naprowadzające ucznia na właściwy wynik. W ten sposób ćwiczenia mogą być powtarzane wielokrotnie. Nauka z powodzeniem kontynuowana może być w domu samodzielnie lub z pomocą rodziców. Poza tym większość programów umożliwia zapisywanie aktualnych postępów i wyników dziecka w nauce, dzięki temu rodzice mogą zapoznać się z popełnianymi przez dziecko błędami oraz rodzajem ćwiczeń, które sprawiają największe trudności (Nowicka 2010, s. 181).

Zasada przystępności ćwiczeń

Programy zazwyczaj są tak zbudowane, by ich obsługa nie sprawiała problemów nawet dzieciom najmłodszym rozpoczynającym pracę przy komputerze. Natomiast przygotowane propozycje ćwiczeń i zadań w programach komputerowych nie powinny sprawiać większych trudności w ich rozwiązywaniu. Reguły i zasady zabawy edukacyjnej są zawsze jasno sprecyzowane, zrozumiałe dla najmłodszego użytkownika. Kolejnym istotnym elementem jest szybka reakcja programu na popełniane błędy, dzięki czemu uczeń poszukuje prawidłowych rozwiązań. Prawidłowe rozwiązania są wynagradzane ciekawymi efektami dźwiękowymi lub pochwałami, które eliminują poczucie lęku i stresu. Zaletą wielu programów multimedialnych, dzięki ich atrakcyjnej formie, jest pobudzenie sfery emocjonalno-motywacyjnej dzieci oraz eliminowanie lęku przed niepowodzeniami i brakiem wyraźnych postępów.

pów w nauce (Nowicka 2011, s. 52-53). Odpowiednie aplikacje komputerowe i internetowe wywołują nie tylko określone przeżycia intelektualne, ale również pobudzają wzruszenia, przeżycia emocjonalno-ekspresyjne. Towarzysząca nauce atmosfera zabawy, wyrozumiałości, cierpliwości, serdeczności wpływa na większe zainteresowanie ze strony dziecka rozwiązywaniem ćwiczeń i zadań, nie ma sytuacji stresowych ograniczających możliwości i umiejętności ucznia. Stosowane pozytywne wzmocnienia zachęcają i mobilizują do dalszej nauki, samodzielnego zdobywania wiedzy, rozwiązywania zadań i problemów. Stwarzają możliwość osiągnięcia sukcesu, zadowolenia i satysfakcji z samodzielnej pracy, co w konsekwencji podnosi poczucie własnej wartości i samooceny ucznia.

Zasada utrzymywania zainteresowania, zaangażowania i pozytywnej motywacji

Najczęściej w edukacyjnych programach multimedialnych zdobywaniu nowych informacji, rozwiązywaniu wielu różnorodnych zadań i ćwiczeń towarzyszy atmosfera zabawy i przygody podtrzymująca zainteresowanie i motywację oraz pozytywne nastawienie do pokonywania trudności. Programy komputerowe, aplikacje internetowe rozbudzają zaangażowanie, zaciekawienie i zainteresowanie materiałem nauczania oraz zapewniają atrakcyjny, interesujący sposób przekazywania wiedzy z wykorzystaniem oryginalnej kolorowej grafiki, animacji, ciekawych efektów dźwiękowych. Taki sposób pracy ucznia przyczynia się do dużego wzrostu atrakcyjności zajęć, co silnie motywuje uczniów do udziału w zajęciach, do samodzielnego odkrywania wiedzy oraz rozwiązywania ćwiczeń. Ciekawe pomysły przekazywania wiedzy, duża różnorodność ćwiczeń i zadań, rozbudzają i rozwijają zainteresowanie nauką, zachęcają uczniów do samodzielnego poszukiwania i przeglądania nowych wiadomości, pomagają również w zapamiętaniu najważniejszych informacji (Nowicka 2011, s. 53).

Zasada powolnego stopniowania trudności

Większość programów komputerowych oraz aplikacji internetowych przestrzega tej zasady, dając możliwość dobrania odpowiedniego stopnia trudności zadań do aktualnych umiejętności dziecka, dzięki czemu uczeń jest zainteresowany nauką, gdyż wiedza, którą posiada, umożliwia prawidłowe rozwiązywanie ćwiczeń i zadań. Natomiast ćwiczenia nieco trudniejsze motywują do sprawdzenia swoich umiejętności i możliwości na wyższym, bardziej skomplikowanym poziomie (Nowicka 2011, s. 53).

Wymienione powyżej zasady zajęć terapeutycznych z powodzeniem mogą być realizowane z udziałem odpowiednio dobranych stron i aplikacji internetowych czy programów komputerowych. Media i multimedia oferują

bardzo bogate i atrakcyjne możliwości edukacyjne, terapeutyczne i logopedyczne, bardzo chętnie wykorzystywane są w pracy pedagoga terapeuty i logopedy. Warunkiem, jaki należy spełnić, wprowadzając do zajęć nowe rozwiązania w oparciu o media i multimedia jest przede wszystkim ich poprawność oraz właściwe dostosowanie do indywidualnych możliwości, potrzeb oraz występujących zaburzeń u dzieci uczestniczących w terapii (Nowicka 2021, s. 73).

Zakończenie

Technologie informacyjne w postaci stron i aplikacji internetowych, programów multimedialnych służą działaniom edukacyjnym, terapeutycznym i logopedycznym. Odpowiednio dobrane pomoce multimedialne wykorzystane w sposób umiejętny przez kompetentnych terapeutów pedagogów, logopedów oraz indywidualny program nauczania są szansą na podniesienie efektywności pracy logopedycznej i terapeutycznej. Znaczenie aplikacji multimedialnych w działaniach edukacyjnych podkreśla również Ita Głowacka. W ujęciu autorki multimedia wzbudzają zainteresowanie uczącego się, a dzięki możliwości uzyskania nagród, pokonywania pewnych poziomów trudności – wpływają także na jego emocje. Ponadto ich audio-wizualna forma angażuje wiele zmysłów – wzrok i słuch, a także dotyk. Użytkownik aplikacji internetowych i programów multimedialnych otrzymuje informacje zwrotne w postaci zdobytych punktów, słownych wyrazów gratulacji i uznania, które potwierdzają opanowanie pewnego zakresu wiadomości czy też umiejętności wykonania określonych czynności (Głowacka 2018, s. 148). Technologie informacyjne pozwalają na indywidualizowanie zadań dla uczniów o zróżnicowanych umiejętnościach, dają możliwość natychmiastowego sprawdzenia efektów: zaangażowania ucznia oraz opanowanej przez niego wiedzy i niektórych umiejętności (Skrzetuska 2019, s. 185). Przy odpowiednim wykorzystaniu tych pomocy w zajęciach z uczniami, pedagog-terapeuta, logopeda stwarza szanse na zminimalizowanie występujących braków oraz przygotowanie uczniów do dalszej samodzielnej nauki.

Literatura | References

- BOGDANOWICZ M. (1991), Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- BUTKIEWICZ A., BOGDANOWICZ K. (2006), Dyslexia in the English Classroom. Techniki nauczania języka angielskiego uczniów z dysleksją, Wydawnictwo „Harmonia”, Gdańsk.

- CIESZYŃSKA J., KORENDO M. (2007), *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- DOMAGAŁA A., MIRECKA U. (2022), *Metody terapii logopedycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- GŁOWACKA I. (2018), *Cyfrowe aplikacje edukacyjne*, [w:] *Cyfrowy tubylec w szkole diagnozy i otwarcia*, Tom I, *Współczesny uczeń a dydaktyka 2.0*, red. M. Nowicka, J. Dziekońska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- KACZAN T., ŚMIGIEL R. (2012), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju u dzieci z chorobami genetycznymi*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- NOWICKA E. (2008), *Multimedia w terapii pedagogicznej*, „Dysleksja”, nr 2.
- NOWICKA E. (2010), *Media – dysleksja – terapia pedagogiczna*, Adam Marszałek, Toruń.
- NOWICKA E. (2011), *Technologie informacyjne w realizacji podstawowych zasad zajęć terapeutycznych*, [w:] *Technologie informacyjno-komunikacyjne w procesie kształcenia*, red. J. Jędrzykowski, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- NOWICKA E. (2021), *Multimedialny charakter zajęć terapeutycznych*, [w:] *Relacje. Studia z nauk społecznych*, red. Z. Wołk, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, nr 7/2019, Zielona Góra, s. 73.
- SKRZETUSKA E. (2019), *Współpraca nauczyciela i rodziców w przygotowaniu dziecka do bezpośredniego korzystania z cyberprzestrzeni*, [w:] *Cyfrowy tubylec w szkole diagnozy i otwarcia. Tom III. Mediatyzacja przestrzeni szkoły*, red. M. Nowicka, J. Dziekońska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- ŚLIWERSKI B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- WALTER N. (2016), *Nowomediałne wspomaganie funkcjonowania dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną w małej szkole*, [w:] *Mała szkoła w przestrzeni medialnej*, red. M. Wrońska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- WIĘCKOWSKI R. (1996), *Edukacja zindywidualizowana*, „Życie Szkoły”, nr 5.

III

ORGANIZACJA KSZTAŁCENIA JAKO PRZESTRZEŃ ZMIAN

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v491.16>

Mirosław Bobek*

Wyższa Szkoła Pedagogiczno-Techniczna w Koninie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3462-8552>

e-mail: bobekm@wp.pl

SZKOLNICTWO ZAWODOWE PO DEKADZIE MODERNIZACJI

VOCATIONAL EDUCATION: TEN YEARS AFTER MODERNISATION

Keywords: vocational education, educational platform, dual system, labor market, profession, vocational school.

The premise for writing the article is a discussion of the state of education, and in this case of its important link, i.e. vocational education. Vocational education aspects in the era of reconstruction are emphasized, and subsequent stages and conditions related to the implementation of the dual training model are taken into account. Based on the analysis of documents, the author presents recommendations for the perception of vocational school as a school of positive choice which responds to the needs of the labor market. The imposed social framework has fundamental implications for the achievement of the goals of vocational education of students of Level 1 vocational school, who under these specific conditions must be prepared to perform vocational tasks in a dynamically changing environment. They are decisive for the creation of information- and knowledge-based opportunities for both teachers and students. Therefore, the conditions in which vocational training takes place are taken into consideration in determining the strategy of educational activities. Solutions adopted for teaching theoretical

***Mirosław Bobek** – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: kształcenie zawodowe, dydaktyka przedmiotów zawodowych, technologia informacyjno-komunikacyjna w edukacji zawodowej, bezpieczeństwo i higiena pracy.

vocational preparation subjects and practical vocational training in real working conditions are discussed.

SZKOLNICTWO ZAWODOWE PO DEKADZIE MODERNIZACJI

Słowa kluczowe: edukacja zawodowa, platforma edukacyjna, system dualny, rynek pracy, zawód, szkoła branżowa.

Przesłanką do napisania artykułu jest dyskurs nad stanem edukacji, a w tym przypadku jej ważnego ogniwa, jakim jest szkolnictwo zawodowe. Akcentując aspekty edukacji zawodowej w dobie przebudowy, uwzględniono kolejne etapy i uwarunkowania związane z wdrażaniem modelu kształcenia dualnego. Na podstawie analiz dokumentów zaprezentowano wskazania sugerujące postrzeganie szkoły zawodowej jako szkoły pozytywnego wyboru i odpowiadającej na potrzeby rynku pracy. Narzucone ramy społeczne mają zasadnicze implikacje dla realizacji celów edukacji zawodowej uczniów szkoły branżowej I stopnia, którzy w tych szczególnych warunkach muszą zostać przygotowani do wykonywania zadań zawodowych w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu. Szkoły te mają decydujące znaczenie dla tworzenia możliwości opartych na informacji i wiedzy zarówno dla nauczycieli, a także dla uczniów. Dlatego uwzględniono warunki, w jakich przebiega nauka zawodu wyznaczając strategię działań edukacyjnych. Omówiono przyjęte rozwiązania prowadzenia zajęć z teoretycznych przedmiotów przygotowania zawodowego i praktycznej nauki zawodu w rzeczywistych warunkach pracy.

Wprowadzenie

Minęła dekada od kiedy w drugim dziesięcioleciu XXI wieku podjęto działania związane z reformą szkolnictwa zawodowego. Zadaniem nowoczesnej szkoły zawodowej powinno być (i jest) przygotowanie absolwenta do mobilności i elastycznego funkcjonowania na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy. Dlatego, aby sprostać tym wyzwaniom, szkoły prowadzące kształcenie zawodowe muszą współpracować z pracodawcami w różnych obszarach. Uczniowie w trakcie nauki w szkole rozwijają wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne, które potem doskonalą podczas praktycznej nauki zawodu u pracodawcy. Jak zauważa Barbara Baraniak (2007, s. 137.), brak całościowych reform w szkolnictwie zawodowym wynikał nie tylko z braku jasnej docelowej wizji tego segmentu, sektora edukacyjnego, ale także z bardzo

niskich nakładów finansowych na całą edukację (szkolnictwo zawodowe jest droższe niż szkolnictwo ogólnokształcące) oraz zachowawczości instytucji edukacyjnych.

Kształcenie zawodowe jest bardzo ważnym ogniwem współczesnej oświaty, w minionych latach było często niedoceniane, traktowane jako gorszy tor edukacji, jednak obecnie nabiera coraz większego znaczenia. W wyniku przemian, tempa i zakresu modernizacji polskiej gospodarki, rola kształcenia związanego z przygotowaniem ludzi do wykonywania różnych zawodów jest znacząca, szczególnie w kontekście obecnych i perspektywicznych wyzwań rynku pracy. Znaczącą rolę w dostosowaniu kształcenia zawodowego do tych wyzwań i potrzeb współczesnego rynku pracy odgrywają nauczyciele, przede wszystkim nauczyciele przedmiotów zawodowych. To od nich oczekuje się przekazania przyszłym absolwentom szkolnej edukacji zawodowej nie tylko wiedzy i stosownych kwalifikacji zawodowych, ale także wyposażenia ich w cechy pożądane zarówno w życiu, jak i na rynku pracy, tak aby byli oni – w kontekście dokonujących się współcześnie przeobrażeń – bardziej elastyczni i mobilni.

Nowoczesne szkolnictwo zawodowe, dzisiaj oparte na systemie dualnym wykorzystującym potencjał zakładów szkolących (również rzemieślniczych), może znacząco przyczynić się do podnoszenia kultury pracy uczniów poprzez odwoływanie się do najnowocześniejszej i aktualnej wiedzy oraz wyposażanie w nią i przysposabianie do wykonywania konkretnych zadań zawodowych, a to z kolei wiąże się z wyposażaniem uczących się w konkretne umiejętności zawodowe. W tym zakresie niezależnie od nauczanego zawodu niezbędne staje się podnoszenie poziomu wiedzy technicznej i kształtowanie umiejętności technicznych, a co za tym idzie podnoszenie kultury pracy. Dlatego współczesna szkoła zawodowa (branżowa szkoła I stopnia) w swoich założeniach powinna realizować (i realizuje) kształcenie zawodowe o coraz wyższej jakości, które między innymi: kształtuje odpowiednie kompetencje zawodowe opisane w podstawach programowych kształcenia w zawodach; rozwija kompetencje personalne i społeczne niezbędne do zdobywania i podnoszenia kwalifikacji zawodowych; dostosowuje kierunki i efekty kształcenia do wymogów rynku pracy.

Działania nad poprawą szkolnictwa zawodowego

Począwszy od roku 2012 Ministerstwo Edukacji Narodowej rozpoczęło wprowadzanie zmian w systemie szkolnictwa zawodowego, które objęły m.in.: zmianę struktury szkolnictwa zawodowego, modyfikację klasyfikacji zawodów. Zostały wdrożone zmodernizowane podstawy kształcenia zawodowego oraz nastąpiło ujednoczenie systemu egzaminów potwierdzających kwa-

lifikacje zawodowe. W 2015 roku weszło w życie rozporządzenie dotyczące systemu kształcenia dualnego, które zakłada, że kształcenie teoretyczne i ogólne odbywa się w szkole, natomiast umiejętności praktyczne uczniowie zdobywają u pracodawców (Bobek 2018).

Następna zmiana w systemie szkolnictwa zawodowego wprowadzona została w życie od 1 września 2017 roku, w związku z uchwaleniem Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku „Prawo oświatowe” (Dz.U. 2017, poz. 59). Ustawa ta nie tylko zlikwidowała gimnazja, ale również wprowadziła zmiany w systemie szkolnictwa zawodowego. Najistotniejszą zmianą, która wynika z zapisów ustawy, było wprowadzenie w miejsce zasadniczych szkół zawodowych – szkół branżowych I stopnia od 2017 roku, a od 2020 roku szkół branżowych II stopnia.

Wprowadzając i uzasadniając zmiany w systemie szkolnictwa zawodowego, ustawodawca wskazuje, że obecnie niedostosowane jest ono do potrzeb rynku pracy, a ponadto zasadnicze szkoły zawodowe były negatywnie postrzegane – jako szkoły gorszego wyboru. Podjęcie wyzwań rozwojowych, które stoją przed szkolnictwem zawodowym, to nie tylko poprawa popularności kształcenia zawodowego wśród młodzieży, ale przede wszystkim dostosowywanie się do potrzeb zmieniającego się rynku pracy oraz adaptacja do zmniejszającej się liczby uczniów, będącej skutkiem niekorzystnych procesów demograficznych. Warto podkreślić, iż „Zgodnie z prognozami w ciągu najbliższej dekady, ze względu na mniejszy przyrost naturalny (kryzys demograficzny), będzie coraz mniej pracowników, dlatego niektóre branże czeka walka o talenty. Dynamiczny rozwój techniki i technologii będzie dalszym ciągu skutkował tym, że kompetencje pracowników szybciej będą się dezaktualizować, zaś część prac będzie wykonywana przez roboty. Dlatego też pracodawcy coraz większą wagę będą przykładać do kwalifikacji specjalistycznych oraz kompetencji miękkich, w tym np. zdolności przywódczych, umiejętności koncentracji (skupienia się), czy zdolności budowania poczucia sensu w pracy” (Baron-Polańczyk, Klementowska 2017).

Ministerstwo Edukacji i Nauki ogłasza każdego roku, do 1 lutego, prognozę w drodze obwieszczenia w Dzienniku Urzędowym Rzeczypospolitej Polskiej „Monitor Polski”. W dokumencie, oprócz zapotrzebowania na krajowym rynku pracy, przedstawiony jest również wykaz potrzebnych zawodów w poszczególnych województwach. Za cel prognozy przyjęto wskazanie, w jakim kierunku powinna rozwijać się oferta szkolnictwa branżowego. Prognoza zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na krajowym i wojewódzkim rynku pracy obejmuje: część I określającą cele i zakres oddziaływania prognozy; część II określającą prognozę zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na krajowym

rynku pracy; część III określającą prognozę zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na wojewódzkim rynku pracy. Dokument stanowi syntetyczne ujęcie różnych źródeł opisujących tendencje na rynku pracy w kontekście strategii rozwoju państwa i regionów, a także określa zapotrzebowanie na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na wojewódzkim rynku pracy, stanowi uporządkowane alfabetycznie wykazy zawodów szkolnictwa branżowego, dla których prognozowane jest istotne i umiarkowane zapotrzebowanie na pracowników na poszczególnych wojewódzkich rynkach pracy.

Aby określić poziom i strukturę kształcenia zawodowego niezbędne jest wskazanie, jakie zawody na lokalnym rynku pracy są deficytowe, jakie nadwyżkowe, a jakie wykazują równowagę (Kabaj 1998). Prognoza tworzona jest na podstawie zaproponowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) oprzyrządowania analitycznego. Pakiet rekomendacji wprowadzono na podstawie przeprowadzonych analiz i opracowań referencyjnych. Prognoza daje syntetyczne ujęcie różnych źródeł opisujących tendencje na rynku pracy w kontekście strategii rozwoju państwa i regionów. Celem jej opracowania jest dopasowanie oferty szkolnictwa branżowego do potrzeb krajowego i wojewódzkiego rynku pracy.

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 18 stycznia 2023 zmieniające rozporządzenie w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego (Dz.U. z dnia 26 stycznia 2023, poz. 183) wprowadza do systemu oświaty aż dziewięć nowych zawodów.

System kształcenia zawodowego

Podstawowym założeniem do optymalizacji systemu kształcenia zawodowego jest wprowadzenie systemu kształcenia dualnego. Zdaniem Mieczysława Kabaja, stosowanie w takich krajach jak: Niemcy, Austria, Szwajcaria, Norwegia, Francja na wielką skalę dualnego kształcenia przyczynia się do obniżenia poziomu bezrobocia wśród młodzieży (Kabaj 2000). Dualny system zawodowy opiera się na trzech filarach (które stanowią o efektywności kształcenia): dobre przygotowanie teoretyczne, związane z wiedzą zawodową umożliwiającą wykonywanie różnych zawodów o szerokim profilu; dobre przygotowanie praktyczne do sprawnego wykonywania określonych prac, specjalności, czynności i zadań; dobre przygotowanie społeczne związane z wyposażeniem uczniów w wiedzę z zakresu znajomości stosunków pracy w przedsiębiorstwie, organizacji stanowisk pracy, znajomości i respektowania określonych hierarchii i dyscypliny w miejscu pracy.

Model kształcenia zawodowego przemiennego (dualnego) opiera się na ścisłej współpracy dwóch partnerów: przedsiębiorstwa oraz szkoły zawodowej. Zakład pracy i szkoła dzielą między siebie obowiązki związane z kształceniem uczniów. W szkole prowadzona jest nauka teoretycznych przedmiotów zawodowych, a przedsiębiorstwo (zakład pracy, w tym rzemieślniczy) przejmuje odpowiedzialność za kształcenie praktyczne. Uczniowie spędzają w zakładzie pracy kilka dni w tygodniu, w rzeczywistym środowisku pracy, gdzie uczą się i wykonują zadania podobne do tych, którymi będą zajmować się w przyszłości, gdy już zostaną pełnoprawnymi pracownikami firmy. Uczeń odbywający naukę w przedsiębiorstwie (w zakładzie rzemieślniczym) jest od samego początku traktowany jako część zespołu i ma status pracownika młodocianego. Za swoją pracę otrzymuje wynagrodzenie, które w kolejnych latach nauki zwiększa się (I rok nauki – 8%; II rok nauki – 9%; III rok nauki – 10% średniej płacy w kraju). Jest to związane między innymi z tym, że w każdym kolejnym roku uczeń zdobywa większe doświadczenie, a co za tym idzie, swoją pracą w realny sposób wspiera firmę i pracuje na jej wynik. Dlatego kształcenie zawodowe powinno być traktowane nie jako koszt dla firmy, ale inwestycja, która z czasem procentuje.

Nieco inny model kształcenia dualnego występuje w rzemiośle, które oparte jest na wielowiekowej tradycji rzemieślniczej. W tym kontekście uczeń wybiera sobie zawód, a co za tym idzie zakład rzemieślniczy i mistrza szkolącego, stając się pracownikiem młodocianym – wchodząc tym samym na otwarty rynek pracy. Dzięki systemowi przemiennej (dualnemu), rzemieślniczy model kształcenia zawodowego odpowiada na potrzeby rynku pracy i prowadzi do likwidacji bezrobocia wśród ludzi młodych, gdyż znajdują się oni już na otwartym rynku pracy, mając status pracownika młodocianego. Dualne kształcenie zawodowe staje się ważnym elementem systemu oświaty i jest odpowiedzią na takie problemy jak: niedobór wykwalifikowanych pracowników lub niedopasowanie kwalifikacji pracowników do potrzeb zakładu pracy. Wdrażana od 1 września 2017 roku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej reforma kształcenia zawodowego zakłada wiele pozytywnych zmian, które mogą korzystnie zmienić kształcenie zawodowe, a przede wszystkim przygotować absolwentów szkół zawodowych nie tylko do potrzeb zmieniającego się rynku pracy, ale też do zmieniającego się kraju, świata, życia zawodowego. Pierwszego września 2017 roku w miejsce dotychczasowych zasadniczych szkół zawodowych, kojarzących się z niską jakością kształcenia, powstały trzyletnie branżowe szkoły I stopnia przygotowujące uczniów do uzyskania dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oraz uzyskanie wykształcenia zasadniczego branżowego. Kształcenie w branżowej szkole I stopnia odbywa się w zawodach ujętych w klasy-

fikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, dla których przewidziano kształcenie w tym typie szkoły. Zawody przyporządkowane do tego typu szkoły są zawodami jednokwalifikacyjnymi, a część z nich ma kwalifikację wspólną z zawodem nauczanym na poziomie branżowej szkoły II stopnia. Zatem absolwenci branżowej szkoły I stopnia mogą kontynuować naukę w branżowej szkole II stopnia w celu uzyskania dyplomu technika oraz wykształcenia średniego branżowego. Pierwsi absolwenci ukończyli branżową szkołę I stopnia w 2020 roku, dlatego utworzono od roku szkolnego 2020/2021 dwuletnią branżową szkołę II stopnia.

Podstawą do zmiany w kształceniu zawodowym jest: Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 60), która określa, iż od 1 września 2017 roku w systemie oświaty kształcenie w zawodach prowadzone będzie przez następujące szkoły: 3-letnia branżowa szkoła I stopnia dla młodzieży (w miejsce zasadniczych szkół zawodowych); 5-letnie technikum dla młodzieży; szkoła policealna. Tak więc z dniem 1 września 2019 roku rozpoczęło się kształcenie w 5-letnim technikum dla młodzieży, natomiast od 1 września 2020 roku rozpoczęła działalność branżowa szkoła II stopnia, przeznaczona dla absolwentów branżowej szkoły I stopnia. Kształcenie w branżowej szkole I stopnia odbywa się w zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, dla których przewidziano kształcenie w tym typie szkoły. W branżowej szkole I stopnia zachowane zostały dotychczasowe klasy wielozawodowe. Podstawę programową kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, określoną w nowych przepisach stosuje się, począwszy od roku szkolnego 2017/2018.

Klasyfikację zawodów szkolnictwa zawodowego, określoną w przepisach wydanych na podstawie art. 46 ust. 1 ustawy „Prawo oświatowe” stosuje się, począwszy od roku szkolnego 2017/2018 w: 1. klasach I branżowej szkoły I stopnia, 2. klasach I dotychczasowego czteroletniego technikum, 3. semestrach I szkoły policealnej. Klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego stanowi usystematyzowany układ tabelaryczny, który obejmuje: nazwy zawodów nauczanym w systemie oświaty; określenie poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji dla kwalifikacji pełnych; ustalenie wnioskodawców – ministrów, na wnioski których wprowadzono zawody do klasyfikacji; określenie obszarów kształcenia, do których są przypisane poszczególne zawody; wykazanie typów szkół ponadpodstawowych, w których może odbywać się kształcenie w danym zawodzie; nazwy kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie lub brak wyodrębnienia kwalifikacji w zawodzie (zawody szkolnictwa artystycznego); przypisanie poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji dla kwalifikacji częściowych; określenie możliwości prowadzenia kształcenia na kwalifikacyjnych

kursach zawodowych w zakresie kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie; szczególne uwarunkowania lub ograniczenia związane z kształceniem w danym zawodzie, zawarte we wnioskach ministrów właściwych w zakresie zawodów.

W klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego zostały wskazane obszary kształcenia, do których są przypisane poszczególne zawody. Obszary kształcenia obejmują zawody pogrupowane pod względem wspólnych lub zbliżonych kwalifikacji wymaganych do realizacji zadań zawodowych w obrębie danego zawodu. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 roku w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego obowiązuje od 1 września 2019 roku. Wprowadzona nowa struktura klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego uwzględnia podział zawodów na branże. Zawody te przyporządkowano do branż, opisując specyfikę umiejętności zawodowych lub zakres, w jakim umiejętności te są wykorzystywane podczas wykonywania zadań zawodowych. Osiem obszarów kształcenia, do których były dotychczas przypisane poszczególne zawody, zastąpiono 32 branżami. Branże uporządkowane zostały według kolejności alfabetycznej i oznaczone trzema wielkimi literami alfabetu. Przyporządkowując zawody do branż, uwzględniono specyfikę umiejętności zawodowych lub zakres, w jakim te umiejętności są wykorzystywane podczas wykonywania zadań zawodowych. Taki podział zmienia nie tylko oznaczenia, zawięza również możliwość prowadzenia przez szkoły kształcenia ustawicznego w formie kwalifikacyjnych kursów zawodowych (KKZ) oraz kursów umiejętności zawodowych (KUZ). Zgodnie z artykułem 117 ustawy z dnia 14.12.2016 roku „Prawo oświatowe” – publiczne i niepubliczne szkoły prowadzące kształcenie zawodowe (z wyjątkiem szkół artystycznych) mogą prowadzić KKZ oraz KUZ w zakresie zawodów, w których kształcą i w zakresie innych zawodów przypisanych do branż, do których należą zawody, a w których kształci szkoła. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 roku w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego wyodrębnia obszary kształcenia.

Wprowadzona nowa klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego (KZSZ) obejmuje 213 zawodów, w których wyodrębniono 248 kwalifikacji. Branże uporządkowano według kolejności alfabetycznej. Zawody są jedno lub dwukwalifikacyjne, a w przypadku 5 zawodów z obszaru artystycznego nie ma podziału na kwalifikacje; wszystkie zawody są kwalifikacjami pełnymi w rozumieniu Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK); kwalifikacje w ramach zawodów są kwalifikacjami cząstkowymi w rozumieniu

ZSK; wszystkie zawody w KZSZ posiadają przypisany poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji oznaczony cyfrą rzymską; wszystkie kwalifikacje w KZSZ posiadają przypisany poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji oznaczony cyfrą arabską. Na uwagę zasługuje fakt, że w pięciu tzw. zawodach pomocniczych, dedykowanych osobom niepełnosprawnym intelektualnie w stopniu lekkim wprowadzono zawody: pracownik pomocniczy krawca; pracownik pomocniczy mechanika; pracownik pomocniczy ślusarza; pracownik pomocniczy stolarza; asystent fryzjera.

Na praktyczną naukę zawodu u pracodawcy przeznaczają się w tym przypadku wszystkie godziny zajęć kształcenia zawodowego praktycznego przewidziane w ramowym planie nauczania dla szkoły zawodowej, tj. 970 godzin zajęć w 3-letnim okresie nauki (nie mniej niż 60% łącznej liczby godzin zajęć przeznaczonych na kształcenie zawodowe w ramowym planie nauczania). Oznacza to, że uczniowie szkoły branżowej I stopnia, będący młodocianymi pracownikami, mają zapewnione średnio co najmniej 2 dni w tygodniu praktycznej nauki zawodu u pracodawcy przez cały okres kształcenia.

W związku z powyższym w rozporządzeniu uwzględniono następujące zmiany m.in.: przyporządkowano każdą z form praktycznej nauki zawodu do określonego typu szkoły; wskazano podstawę prawną odbywania zajęć praktycznych u pracodawców; przedstawiono wymiar zajęć praktycznych odbywanych u pracodawców na zasadach dualnego systemu kształcenia; zwrócono uwagę na zapewnienie pracodawcy możliwości wpływania na treści programu nauczania dla zawodu w zakresie zajęć praktycznych.

Przepis zawarty w art. 120 ustawy „Prawo oświatowe”, dotyczący organizacji praktycznej nauki zawodu obliguje ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz nakłada jednocześnie obowiązek określenia, w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw pracy, w drodze rozporządzenia, warunków i trybu organizowania praktycznej nauki zawodu w warsztatach szkolnych, pracowniach szkolnych, a także w innych podmiotach wymienionych w art. 70 ust. 1 ustawy, z uwzględnieniem zakresu spraw, które powinny być określone w umowie, o której mowa w art. 70 ust. 2 ustawy, w tym praw i obowiązków podmiotów, o których mowa w art. 70 ust. 1 ustawy, a także kwalifikacji wymaganych od osób prowadzących praktyczną naukę zawodu i przysługujących im uprawnień.

Przyjęte rozwiązania określają warunki organizowania zajęć praktycznych u pracodawców na zasadach dualnego systemu kształcenia obejmującego realizację kształcenia teoretycznego w szkole oraz praktyczne uczenie się zawodu u pracodawcy, co pozwala na zwiększenie możliwości dostępu uczniów do praktycznej nauki zawodu w rzeczywistych warunkach pracy. Wprowadzenie do realizacji przez szkołę prowadzącą kształcenie zawodowe

proponowanego modelu kształcenia dualnego, obejmującego odbywanie zajęć praktycznych u pracodawców na podstawie umowy zawieranej pomiędzy szkołą i pracodawcą, istotnie poszerza zakres uczenia się zawodu poprzez praktykę w rzeczywistych warunkach pracy. Można przypuszczać, że technika, które dotychczas nie organizowały zajęć praktycznych u pracodawców, rozpoczną wdrażanie nowych rozwiązań od wariantu „minimalnego” (tj. 30% zajęć praktycznych u pracodawców), z uwagi na konieczność podjęcia szeregu działań dostosowujących nie tylko o charakterze organizacyjnym (np. w szkolnym planie nauczania), ale również merytorycznym (w programach nauczania dla zawodów).

Współpracę na linii pracodawca – uczeń – szkoła wzmocniono również w odniesieniu do kształcenia uczniów branżowych szkół I stopnia będących młodocianymi pracownikami. W tym kontekście odpowiedzialność za kształcenie ucznia – młodocianego pracownika spoczywa zarówno na dyrektorze szkoły jak też na pracodawcy, dlatego też niezbędne jest podjęcie współpracy pracodawcy ze szkołą, w której ten młodociany pracownik realizuje kształcenie zawodowe teoretyczne oraz kształcenie ogólne.

W roku szkolnym 2021/2022 do 1668 branżowych szkół I stopnia uczęszczało 202,0 tys. uczniów (o 3,4% więcej niż w poprzednim roku szkolnym), wśród których 68,7% to mężczyźni. Szkoły publiczne stanowiły 88,1% tego typu szkół.

W roku szkolnym 2022/2023 do branżowych szkół I stopnia uczęszczało 207,97 tys. uczniów w tym kobiety 65,680 tys., a liczba szkół branżowych wzrosła do 1674. Szkoły publiczne stanowiły 88,1% tego typu szkół.

Tabela 1

Liczba szkół branżowych I stopnia

2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
1504	1578	1670	1668	1674

Źródło: www.stat.gov.pl

Od roku szkolnego 2020/2021 w Polsce funkcjonują również 82 branżowe szkoły II stopnia, przeznaczone dla absolwentów branżowych szkół I stopnia, spośród których 80,5% to szkoły publiczne.

Potwierdzenie kwalifikacji w zawodzie

Przebudowa szkolnictwa branżowego, która nastąpiła od roku szkolnego 2019/2020 koncentruje się również na usprawnieniu i zwiększeniu efektywności egzaminów zawodowych. Egzaminy te z jednej strony powinny weryfikować jakość procesu kształcenia, a z drugiej stanowić przepustkę do sukcesu

na rynku pracy. Skuteczność kształcenia zawodowego powinna być mierzona liczbą absolwentów, którzy uzyskują kwalifikacje zawodowe. W obecnym stanie prawnym do przeprowadzania egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodach uprawnione są dwie instytucje: Centralna Komisja Egzaminacyjna i podlegające jej Okręgowe Komisje Egzaminacyjne oraz komisje działające w Izbach Rzemieślniczych. Warunkiem otrzymania stosownego dokumentu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe jest nie tylko dobre przygotowanie uczniów, ale także przystąpienie do egzaminu, które dotychczas nie było obligatoryjne. Co więcej, obowiązek przystąpienia do egzaminu zawodowego jest warunkiem ukończenia szkoły. Ponadto ustawowy obowiązek przystąpienia do egzaminu zawodowego może przyczynić się do wzmocnienia działań podejmowanych przez szkołę, nakierowanych na zapewnienie wysokiej jakości kształcenia. Dla uczniów, którzy zdali egzaminy zawodowe ze wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w danym zawodzie, dyrektor okręgowej komisji egzaminacyjnej ustala końcowy wynik egzaminów zawodowych, również według ustalonego wzoru. Zgodnie z powyższym, na certyfikacie kwalifikacji zawodowej umieszczany będzie jeden wynik łączny z części pisemnej i części praktycznej. Wprowadzono wagę na poszczególne części egzaminu, co powoduje zwiększenie znaczenia części praktycznej. Natomiast na dyplomie zawodowym, zamiast wyników dla każdej kwalifikacji, umieszczana jest średnia z wszystkich kwalifikacji w danym zawodzie.

Egzamin zawodowy jest formą oceny poziomu opanowania przez osoby wiadomości i umiejętności z zakresu jednej kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie i jest przeprowadzany na podstawie wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia w zawodzie szkolnictwa branżowego. W rzemiośle nauka zawodu kończy się egzaminem czeladniczym, który składany jest przed komisją egzaminacyjną Izby Rzemieślniczej. Egzamin czeladniczy przeprowadza się w dwóch etapach: praktycznym i teoretycznym. Etap praktyczny – polega na samodzielnym wykonaniu przez zdającego zadań sprawdzających umiejętności praktyczne; przeprowadzany jest on w wytypowanych warsztatach rzemieślniczych posiadających warunki organizacyjne i techniczne niezbędne do wykonania przez zdającego zadań egzaminacyjnych. Czas trwania etapu praktycznego nie może być krótszy niż 120 minut i nie może być dłuższy niż 24 godziny łącznie w ciągu trzech dni. Etap teoretyczny składa się z części pisemnej i z części ustnej. Część pisemna (testy) polega na samodzielnym udzieleniu odpowiedzi z zakresu następujących tematów: rachunkowość zawodowa; dokumentacja działalności gospodarczej; rysunek zawodowy; przepisy i zasady bezpieczeństwa i higieny pracy oraz ochrony przeciwpożarowej; podstawowe zasady ochrony środowiska; podstawowe przepisy prawa pracy; podstawowa problematyka z zakresu podej-

mowania działalności gospodarczej i zarządzania przedsiębiorstwem. Zdający zdał egzamin, jeżeli z etapu praktycznego i etapu teoretycznego uzyskał co najmniej oceny dostateczne. Osoby, które zdały egzamin, uzyskują świadectwo czeladnicze. Dodatkowo istnieje możliwość uzyskania Europass – Suplementu do Świadectwa Czeladniczego. Zawiera on zapis umiejętności i kompetencji w języku angielskim, potwierdzonych zdaniem egzaminem wraz ze wskazaniem zawodów.

Podsumowanie

Pod kierunkiem edukacji zawodowej formułowane są obecnie różnorodne wymagania i potrzeby, jednak najczęściej wymienia się potrzebę przygotowania absolwentów szkół zawodowych do elastyczności, mobilności i konkurencyjności. W tym kontekście współczesna szkoła zawodowa (branżowa szkoła I stopnia) powinna realizować kształcenie zawodowe o wysokiej jakości, które między innymi:

- ustanawia odpowiednie kompetencje zawodowe opisane w podstawach programowych kształcenia w zawodach;
- rozwija kompetencje personalne i społeczne niezbędne do zdobywania i podnoszenia kwalifikacji zawodowych;
- dostosowuje kierunki i efekty kształcenia do wymogów rynku pracy;
- uczy postawy przedsiębiorczości sprzyjającej aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym;
- umożliwia kontynuację kształcenia (np. dodatkowe uprawnienia i certyfikaty), także osobom o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
- ułatwia uczestniczenie w rynku pracy podczas kształcenia zawodowego;
- solidnie przygotowuje do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe;
- promuje umiejętności zawodowe swoich uczniów oraz analizuje oferty pracy dla absolwentów;
- uwzględnia wnioski z analizy losów absolwentów (Dzielnicka 2013, s. 8).

Wydaje się, że po dziesięcioletnim wysiłku nad przebudową szkolnictwa zawodowego zmierzamy w dobrym kierunku, o czym może świadczyć wzrost zainteresowania tym segmentem edukacji, zwiększenie liczby szkół branżowych oraz możliwość edukacji zawodowej na dalszym etapie w branżowej szkole II stopnia. Przyszłość edukacji zawodowej zawiera się w systemie dualnym uwzględniającym współpracę trzech podmiotów pracodawca – uczeń

– szkoła. Problemem pozostaje pozyskanie młodej kadry nauczycielskiej do kształcenia zawodowego.

Literatura | References

- BARANIAK B. (2007), Szkolne kształcenie zawodowe – elementem edukacji zawodowej, [w:] *Pedagogika pracy*, red. S. M. Kwiatkowski, A. Bogań, B. Baraniak, Warszawa.
- BARON-POLAŃCZYK E., KLEMENTOWSKA A. (2017), „Barometr zawodów” – prognozy zapotrzebowania na rynku pracy, „Społeczności Lokalne. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1, s. 142.
- BOBEK M. (2018), Kształcenie zawodowe pracowników młodocianych w warunkach rzemiosła, [w:] *Wyzwania i dylematy edukacyjno-zawodowe*, red. E. Baron-Polańczyk, A. Klementowska, tom 5, Wyd. UZ-IIBNP, PTP, Zielona Góra.
- DZIELNICKA E. (2013), Współpraca pracodawców ze szkołami zawodowymi. Terażniejszość i przyszłość, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa, https://pliki.ore.edu.pl/WPZ_publicacje/Wspolpraca_pracodawcow_ze_szkolami_zawodowymi.pdf [data dostępu: 11.12.2023].
- KABAJ M. (1998), Projekt systemu integracji edukacji zawodowej i rynku pracy. W kierunku kształcenia dualnego, „Polityka Społeczna”, nr 9.
- KABAJ M. (2000), Efektywność kształcenia zawodowego w wybranych krajach. Przewaga systemu dualnego, [w:] *Efektywność kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe a rynek pracy*, red. U. Jeruszka, Warszawa.
- PRAWO OŚWIATOWE, Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 60, 949 i 2203; 2018, poz. 2245; 2019, poz. 1287).
- USTAWA O RZEMIOŚLE z dnia 22 marca 1989 r. (Dz.U. 1989, nr 17, poz. 92).
- USTAWA z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59).
- ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz.U. 2017, poz. 622 i 2356, Dz.U. 2019, poz. 1536).
- ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu.

- ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego (Dz.U. 2019, poz. 316).
- ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. 2019, poz. 391).
- ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. 2019, poz. 502).
- ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 28 sierpnia 2019 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu zawodowego oraz egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie (Dz.U. 2019, poz. 1707).
- ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI I NAUKI z dnia 18 stycznia 2023 zmieniające rozporządzenie w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego (Dz.U. z dnia 26 stycznia 2023, poz. 183).
- ZARZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 11 lipca 2019 r. zmieniające zarządzenie w sprawie nadania statutu Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (M.P. 2019, poz. 703).

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v491.04>

Olha Bilyakovska*

Ivan Franko National University of Lviv

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2880-6826>e-mail: olga_bi@ukr.net**Iurii Shcherbiak****

West Ukrainian National University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5870-4188>e-mail: cherbiak@ukr.net**Kateryna Binytska*****

Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2111-5275>e-mail: rfn.yz87@gmail.com**Olha Nahorna******

Leonid Yuzkov Khmelnytskyi University of Management and Law

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1848-4368>e-mail: olha-nahorna@ukr.net

ENSURING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF SYSTEM APPROACH

* **Olha Bilyakovska** – Doctor of Education, Professor; research interests: problems of higher and secondary school didactics, ensuring the quality of training of future teachers; diagnostics of the process and results of students' educational and cognitive activity; technologies for assessing the quality of education.

** **Iurii Shcherbiak** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; research interests: management, youth education system, Christian pedagogy, monitoring the quality of student learning.

*** **Kateryna Binytska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; research interests: teacher education, quality of education, comparative pedagogy.

**** **Olha Nahorna** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; research interests: comparative pedagogy, professional pedagogy, phraseology, translation practice, foreign language teaching methods.

ENSURING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF SYSTEM APPROACH

Keywords: system approach, professional training, future teachers.

The article examines the professional training of future teachers in the context of ensuring its quality. The process is responsible and complex, and its effectiveness is determined by many factors, including the use of a system approach to organization. During our scientific exploration, we have identified the system approach as a research object and have specifically considered the educational system. This system is characterized by the interrelationship of its components. Summarizing the views of researchers on the system approach, it is clear that it should not be solely associated with the process of cognition. The system approach has much wider possibilities as it can be considered as the methodological basis of not only cognitive but also transformative activity. From a system approach perspective, we view the training of future teachers as a system with its own content, a hierarchy of structural elements, cause-and-effect relationships, subject-subject interaction, and features of the educational process. It is argued that the problem of ensuring the quality of professional training of future teachers should be studied using a system approach, since it requires a system analysis of the external and internal systems of ensuring the quality of professional training of future teachers, identifying a set of elements, establishing and ordering connections between them, and highlighting system-forming connections that integrate various elements into a system.

ZAPEWNIENIE JAKOŚCI KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO PRZYSZYCH NAUCZYCIELI W KONTEKŚCIE PODEJŚCIA SYSTEMOWEGO

Słowa kluczowe: podejście systemowe, kształcenie zawodowe, przyszli nauczyciele.

W artykule przeanalizowano kształcenie zawodowe przyszłych nauczycieli w kontekście zapewnienia jego jakości. Jest to proces bardzo ważny i złożony, a o jego skuteczności decyduje wiele czynników, w tym zastosowanie systemowego podejścia do organizacji. Analizując to zagadnienie, przyjęliśmy podejście systemowe wobec przedmiotu badań, którym jest system

edukacyjny. Charakteryzuje się on zależnościami między jego elementami. Z przeglądu literatury jasno wynika, że podejście systemowe nie powinno być kojarzone wyłącznie z procesem poznania. Niesie ono ze sobą znacznie szersze możliwości, gdyż można je uznać za metodologiczną podstawę aktywności nie tylko poznawczej, ale i transformacyjnej. Z perspektywy podejścia systemowego kształcenie przyszłych nauczycieli postrzegamy jako system posiadający własną treść, hierarchię elementów strukturalnych, związki przyczynowo-skutkowe, interakcje między podmiotami oraz cechy procesu edukacyjnego. Autorzy dowodzą, że problem zapewnienia jakości kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli należy rozpatrywać z wykorzystaniem podejścia systemowego, ponieważ wymaga on analizy zewnętrznych i wewnętrznych systemów zapewnienia jakości kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli, zidentyfikowania zbioru elementów, ustalenia i uporządkowania powiązań między nimi, a także ustalenia i uporządkowania powiązań między nimi.

Introduction

The important tasks and challenges facing the Ukrainian education system today are leading to organizational changes at all its levels and increasing attention to quality assurance. The professional training of specialists in higher education institutions requires approaches that meet the demands of pedagogical science, practice, and the requirements of the digital society. In this regard, the system approach, as one of the important methodological approaches, deserves some attention. As Yu. Vintiuk rightly observes, “on the basis of this approach, it is possible to combine the achievements of various sciences and direct them to achieve the goals of educational activity” (Vintiuk 2017, p. 296).

It should be noted that the professional training of future teachers in the context of ensuring its quality is a responsible and complex process, the effectiveness of which is determined by many factors, including the use of a system approach to organization. As S. Sysoieva rightly remarks, “professional education can be attributed to the sphere of national interests. Its priorities in modern society should be: system approaches and solutions; values of world and national culture; humanistic morality; civic consciousness; worldviews and methodological solutions aimed at the formation of new generations of specialists capable of creative, professionally responsible activities of specialists who would be the highest asset of society and the state” (Sysoieva 2008, p. 19-20).

Systems approach as an object of research

The system approach is used when the object of research is considered as a system, in particular an educational system, which is characterized by the interrelationship of its components, and therefore it is important to rely on it in the course of our scientific search. Thus, a summary of the views of scientists on the system approach leads to a conclusion that it is inappropriate to associate it only with the process of cognition. The system approach has much broader possibilities because it can be considered as a methodological basis not only for cognitive but also for transformative activity. In fact, this observation applies to social systems characterized by purposefulness. It is possible to ensure the purposefulness of the system only thanks to the transformative activity of a person (Khrykov 2006, p. 155).

The system approach is a direction of the methodology of scientific knowledge aimed at the study of objects as systems. It is the precise identification of a phenomenon in a larger system – the disclosure of the mechanisms of the integrity of the complex in a single theoretical construct (Kovshar 2015, p. 351).

According to scientists, thanks to the system approach it is possible to: solve the problem of creating a coherent pedagogical theory; study not only objects as such, but also their connections and relations; distinguish a new style of thinking, i.e. system style, reorienting from studying system elements to carrying out analysis through synthesis; operate the object of research holistically and in relation to the higher order system; effectively influence practice; pay attention to a complete and systemic deduction, which involves the movement of thought from original theoretical premises to generalized conclusions.

We consider the system approach to the problem of ensuring the quality of professional training of future teachers as the leading one, which involves considering the object of study as a system, identifying a certain set of its elements, establishing and ordering the connections between these elements, highlighting the system-forming connections that ensure the connection of various elements into a system.

Thus, the system is not just a simple combination of separate parts into a single whole, but a certain set of interconnected elements that form a special unity, connected by certain ties; in addition, individual elements can act as subsystems of a relatively large system. At the same time, we note that the system of the object is determined not only by the number of elements, but also by the nature of the system-forming connections and relations between them.

We can define the actual manifestations of system properties in the following (Malafiiik 2007): the reverse influence on each component of the system, from which certain changes are made to each element, adapting them in the interest of the system itself; the dependence of the essence of the system on the constituent (composition) components, on how these components are connected, in what order they are placed and how they interact; the impossibility of changing any part of the whole without causing certain changes in other parts of the whole; the transformation of elements into a complex structure as a result of complex interaction; the integrative property as an internal manifestation of the integrity of the system – as a result of the interaction between the elements of the system; ensuring a stronger connection of the system as a whole through mutual complementation of the elements; changes in the relations between all the parts, their functional dependencies, which, as a rule, is always caused by the appearance of new properties in the system.

This means that a change in one of the components (elements) of the system, e.g., learning technology, will cause a change in the nature of the system, i.e., it will have certain influences on the search for and use of new learning methods, tools or technologies.

It should be noted that when studying the system of ensuring the quality of professional training of future teachers it is advisable to take into account the basic principles of the general theory of systems, according to which it follows that the system is more effective, the higher its integrity, which is understood as the degree of interconnection of elements, in which changes in one cause changes in others or in the system as a whole; the effectiveness of the system depends on the degree of its compatibility with the environment.

A system that functions successfully in one environment may be ineffective when transferred to another; the effective functioning of the system depends on its optimization, i.e. the degree of compliance of the organizational component with the goal for which it was created. At the same time, optimality achieved in some conditions may not occur in others (Androshchuk 2013, p. 13). The researcher is convinced that these principles manifest themselves in a complex and simultaneous way and, in particular, may change depending on the purpose of the research.

Methodology of system approach in pedagogy

In connection with the study of the outlined problem, the concept of “pedagogical system” is important, which scientists interpret as a system that describes the main connections and relations, structure

and organization of the object; which is a system characterized by purposeful functioning in relation to the student's development, special structures, connections and relations between its elements. Thus, Kuzmina, outlining the theoretical foundations of the concept of "pedagogical system", interprets it as "a set of interrelated structural and functional components subordinated to the purpose of upbringing, education and training of the younger generation and adults". In addition, the researcher distinguishes between the concepts of structural and functional components: "structural components are the main basic characteristics of pedagogical systems, the totality of which, accordingly, forms these systems and distinguishes them from all other (non-pedagogical) systems". "Functional components are stable basic connections of the main structural components that arise in the process of activities of managers, pedagogues, and those who study; they determine the movement, development, improvement of pedagogical systems, and as a result, stability, vitality, survival" (Biliakovska 2019, p. 54).

In view of the above, we can say that the system of ensuring the quality of professional training of future teachers is a complex system. Besides, in the system of ensuring the quality of professional training of future teachers, we distinguish two subsystems – external and internal ones. Each of the systems is based on certain elements that are connected by functional links and relations; it has its own characteristics and directly affects the quality of professional training of future teachers (Fig. 1.).

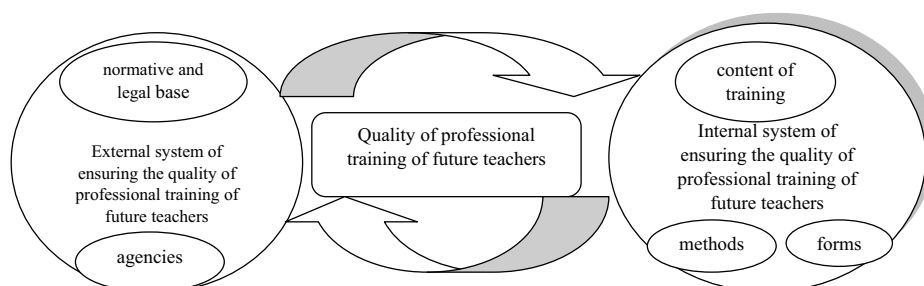


Figure 1. The system of ensuring the quality of professional training of future teachers.

It should be noted that the effectiveness of professional training of future teachers, as well as its quality, is determined by the conditions in which the educational system functions (Stepanchenko 2017, p. 163). The effectiveness of the system of professional training of future teachers is significantly influenced by the fact that the organization and management

of the educational process in higher education institutions, where the process of training specialists takes place, is carried out jointly by the administration, scientific and pedagogical staff, as well as with the involvement of students, which, of course, increases the responsibility of all subjects of the educational process for ensuring its quality (Biliakovska 2020, p. 57).

According to the scientists, the main methodological components of the system approach are three levels of systems research: subject, functional and historical. The system approach allows to explain the interaction between the parts and the whole, to establish certain regularities for various pedagogical phenomena and processes. The main principles of the system approach are presented in Table 1.

Table 1

The main principles of the system approach

Principle	Characteristics
Integrity	It is determined by a dialectical understanding of the nature of its internal connections and dependencies, the unity of the whole and the part in their simultaneous opposition.
Structures	It presupposes the need to describe the internal organization, the structure, i.e. the definition of the system components, connections and dependencies between them.
Integrativeness	It consists in the fact that each component of the system exists as such only conditionally, since it is in constant communication with other components and without them it cannot function as an element of the whole.
Hierarchy	It indicates that in some cases each system is a subsystem of a higher order system, and in other cases each component of the system functions as a subsystem.
External conditioning	It determines that each system can only exist in interaction with the environment in which it functions, acting as the leading active components of that interaction.
Global objective	The choice of the objective is a key factor in the interaction of system components, which should be aimed at achieving the overall (global) goal. All changes, improvements and system management should be evaluated with this in mind.
Development	It allows for taking into account the variability of the system, its ability to evolve, the accumulation of information taking into account the dynamics of the development of the environment.
Uncertainty	It is based on the consideration of the probability of the occurrence of an event with the prediction of possible consequences. The study of any pedagogical phenomenon can only be complete if it is included in the conditions of practical implementation.

Decentralization	It is defined as a reasonable compromise between complete centralization of the system and the ability of individual parts of the system to respond to the influence of the external environment. The balance between centralization and decentralization is determined by the purpose and the mission of the system. A fully centralized system is inflexible, unable to react quickly and adapt to changing conditions.
------------------	---

Source: Biliakovska 2020, p. 57.

The use of the system approach in the study of the problem of ensuring the quality of the professional training of future teachers makes it possible to outline the main elements of the system, to determine the comparison criteria, the interrelationships within the system, the external relations and the influencing factors.

The peculiarity of applying the system approach to the professional training of future teachers in the context of ensuring its quality is that it requires the fulfilment of a number of conditions (Dubaseniuk et al. 2003): selecting in each specific case of a certain criterion, according to which the effectiveness of the pedagogical system or individual actions can be evaluated; presenting a model of possible activities of teachers of different skill levels, from which the most effective ones are selected; taking into account objective and subjective factors that contribute or do not contribute to the professional development of a teacher.

According to the scientists (Shakhov 2008) dialogical education of a teacher in higher education institutions is a complex and at the same time dynamic system, which has certain functions that ensure its sustainable existence: 1) internal (didactic, educational, reflective, communicative, diagnostic, informational), reflecting the possibilities of the whole system of basic pedagogical education, the interrelation and interdependence of its individual components; 2) external (coordinating and integrating), expressing the relationship of basic pedagogical education with other components of professional and pedagogical training, their interaction and logical connections.

As noted by the researchers (Dubaseniuk et al. 2003), the system approach “allows to set a single logic for the construction and deployment of not only each individual discipline, but also the content of the entire training of a specialist in higher education institution. At the same time, all the main directions of the educational process are covered – from setting objectives and constructing content, means to checking the effectiveness of new educational systems. The latter represents a complete technological cycle of training a future teacher” (Dubaseniuk et al. 2003, p. 12).

Therefore, on the basis of the above, we believe that the quality of professional training of future teachers can be ensured on a system basis, it requires consideration of a certain problem at the following levels (Biliakovska 2020, p. 59): 1) socio-pedagogical, which determines the orientation to the global, strategic goals of the educational system and the provision according to the content objectives. At the global level, the pedagogical interpretation (reinterpretation) of the state order should be carried out, which is ensured through the construction of a complete qualitative model of the future specialist (personal and operational); to solve the tasks of selecting optimal management strategies for higher education institutions, which ensure the implementation of the main objective in the practice of educational activity; 2) organizational and pedagogical, which establishes the principles of education and upbringing, the most effective forms, methods. At this level, the global objective is transformed into the system of intermediate objectives corresponding to certain stages of professional training. This leads to the improvement of educational programs, around which the new pedagogical system of professional training is built, the formation of the future teacher's personality; 3) specifically pedagogical – the effectiveness of certain pedagogical tools in real learning conditions, with students, is specified. It is at this level of direct interaction, while solving operational tasks, that the main events of life at a higher education institution take place (professional training is actually provided). Improvement of teachers' professional skills and development of students' creative abilities is an important direction for increasing their efficiency and quality.

It should be emphasized that the system approach is an important theoretical prerequisite for the study of the problems of higher education, since it involves the creation of a personality in the continuum, the integration of all the mechanisms and connections necessary for the effective formation of a future teacher. The system approach to the study of educational phenomena and processes, applied to such a phenomenon as the training of future teachers, allows us to highlight its properties, which are inherent in any similar system: “openness, dynamism, purposefulness, multi-functionality, development, self-management, self-improvement” (Komar 2011, p. 212).

Conclusions

Thus, from the point of view of the system approach, the professional training of future teachers is a system with its inherent content, hierarchy of structural elements, cause-and-effect relations, subject-subject interaction,

and features of the educational process. The problem of ensuring the quality of the professional training of future teachers should be studied on the basis of the system approach, since it requires the system analysis of the external and internal systems of ensuring the quality of the professional training of future teachers, the identification of a set of elements, the establishment and arrangement of links between them, the selection of system-forming connections that ensure the combination of various elements into a system.

Literatura | References

- ANDROSHCHUK I. (2013), Realizatsiia systemnoho pidkhotu v navchalnomu protsesi yak pedahohichna problema, "Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia", 7.
- BILIAKOVSKA O. O. (2020), Systema zabezpechennia yakosti profesiinoy pidhotovky maibutnykh vchyteliv u Respublitsi Polshcha ta v Ukraini: dys. dokt. ped. nauk, Kyiv.
- VINTIUK YU. V. (2017), Systemnyi pidkhid do formuvannia profesiinoy kompetentnosti maibutnykh psykholohiv, "Molodyi vchenyi", 5(45).
- DUBASENIUK O. A., SEMENIUK T. V., ANTONOVA O. YE. (2003) Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoy diialnosti. M monohrafiia, Zhytomyrskyi derzh. ped. un-t, Zhytomyr.
- KOVSHAR O. (2015), Systemno-tsilisnyi pidkhid: determinanta peredshkilnoi osvity, "Psykholoho-pedahohichni problemy silskoy shkoly", 15. Vyp, 53.
- KOMAR O. A. (2011), Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnykh uchyteliv pochatkovo shkoly do zastosuvannia interaktyvnoy tekhnolohii]: dys. dokt. ped. nauk, Umans.
- MALAFIUK I. V. (2007), Teoriia ta metodyka formuvannia systemnosti znan u starshoklasnykiv: dys. dokt. ped. nauk, Rivne.
- SYSOIEVA S. O. (2008), Osvita i osobystist v umovakh postindustrialnoho svitu. Khmelnytsky HPA.
- STEPANCHENKO N. I. (2017), Systema profesiinoy pidhotovky maibutnykh uchyteliv fizychnoho vykhovannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh: dys. dokt. ped. nauk, Vinnytsia.
- KHRYKOV YE. M. (2006), Upravlinnia navchalnym zakladom, Znannia, Kyiv.

SHAKHOV V. I. (2008), *Teoretyko-metodolohichni osnovy bazovoi pedahohichnoi osvity maibutnikh uchyteliv* [heoretical and methodological foundations of the basic pedagogical education of future teachers]: dys. dokt. ped. nauk, Vinnytsia.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v49i.11>

Jacek Stachowicz*

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7732-5426>

e-mail: jacek_stachowicz@sggw.edu.pl

**PATOLOGIE ORGANIZACYJNE W SZKOLNICTWIE
WYŻSZYM W POLSCE W LATACH 2008-2011 DOTYCZĄCE
ORGANIZACJI PROCESU DYDAKTYCZNEGO
I FUNKCJONOWANIA UCZELNI ORAZ ZWIĄZANE
Z KADRĄ NAUCZYCIELSKĄ SZKÓŁ WYŻSZYCH**

ORGANISATIONAL PATHOLOGIES IN HIGHER EDUCATION IN POLAND IN 2008-2011 RELATED TO THE ORGANISATION OF THE DIDACTIC PROCESS AND THE FUNCTIONING OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS, AS WELL AS PATHOLOGIES RELATED TO HIGHER EDUCATION TEACHING STAFF

Keywords: higher education, organisational pathologies, quality of education, Polish Accreditation Committee.

The article presents organisational pathologies occurring in Polish higher education in 2008-2011, focusing specifically on pathologies concerning the organisation of the didactic process and functioning of HEIs, as well as pathologies related to teaching staff in HEIs. The research is a continuation of a larger study, covering the years 2002-2004 and 2005-2007. The research method used is document analysis. The source of data in the study are official documents of the Polish Accreditation Committee (PKA), i.e. resolutions on the assessment of the quality of education. The sample for the research – as in the previous research – was selected purposively;

***Jacek Stachowicz** – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: szkolnictwo wyższe – ustrój, prawo, organizacja, jakość kształcenia akademickiego, reformy sektora akademickiego, polityka oświatowa.

the author used the resolutions of PKA of the 3rd term, which contain conditional or negative assessment of the quality of education, as well as resolutions on withdrawal from the assessment of the quality of education or suspension of the assessment. The study findings revealed the most significant manifestations of pathology in the two categories. These include non-fulfilment of the minimum staff requirements in the assessed field of study and reservations concerning the quality of diploma theses, diploma seminars and the graduation procedure.

PATOLOGIE ORGANIZACYJNE W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM W POLSCE W LATACH 2008-2011 DOTYCZĄCE ORGANIZACJI PROCESU DYDAKTYCZNEGO I FUNKCJONOWANIA UCZELNI ORAZ ZWIĄZANE Z KADRĄ NAUCZYCIELSKĄ SZKÓŁ WYŻSZYCH

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, patologie organizacyjne, jakość kształcenia, Polska Komisja Akredytacyjna.

Artykuł przedstawia patologie organizacyjne występujące w polskim szkolnictwie wyższym w latach 2008-2011, uszczegółowione do takich aspektów, jak patologie organizacji procesu dydaktycznego i funkcjonowania uczelni oraz patologie związane z kadrami nauczycielskimi szkół wyższych. Tematyka badań jest kontynuacją przeprowadzonych szerszych badań, obejmujących lata 2002-2004 oraz 2005-2007. Zastosowana metoda badawcza to analiza dokumentów. Źródło danych w badaniach stanowią oficjalne dokumenty PKA – uchwały dotyczące oceny jakości kształcenia. Próba do badań – podobnie jak we wcześniejszych eksploracjach – została dobrana celowo; wykorzystano uchwały PKA III kadencji, które zawierają warunkową bądź negatywną ocenę jakości kształcenia, jak również uchwały w sprawie odstąpienia od oceny jakości kształcenia albo zawieszenia dokonania oceny. Badania wskazały najbardziej znaczące przejawy patologii w ramach wyróżnionych dwóch kategorii. Należą do nich niespełnienie wymogów minimum kadrowego na ocenianym kierunku studiów oraz zastrzeżenia dotyczące jakości prac dyplomowych, seminariów dyplomowych i procedury dyplomowania.

Wprowadzenie

Przemiany ustrojowe w Polsce, jakie nastąpiły od początku lat 90. minionego wieku, zapoczątkowały gwałtowne i głębokie zmiany m.in. w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego. W przypadku krajowego sektora akademickiego

były one pochodną komercjalizacji edukacji na tym poziomie i powstania rynku usług edukacyjnych, na co zezwalały wprowadzone rozwiązania prawne. Znaczący i szybki rozwój ilościowy i jakościowy krajowego sektora akademickiego – niespotykany dotąd nie tylko w Polsce, ale i w pozostałych krajach postkomunistycznych – przyniósł także szereg nieprawidłowości w organizacji i funkcjonowaniu tegoż. Niniejsze opracowanie przedstawia wyniki badania pewnego wycinka funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce pod kątem odnotowanych patologii organizacyjnych w określonym czasie.

Rozwój ilościowy i jakościowy szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1990-2011

Aktem prawnym regulującym funkcjonowanie sektora akademickiego w Polsce po 1989 roku, czyli po upadku komunizmu była ustawa o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 roku (Dz.U. z 1990 r. Nr 65, poz. 385 ze zm.). Ustawa ta, po okresie ponad półwiecza ograniczania i likwidowania swobód akademickich, przywracała autonomię polskich uczelni (Waltoś, Rozmus 2008, s. 47). W szczególności ustawa dawała możliwość tworzenia przez osoby prawne bądź fizyczne uczelni niepaństwowych, dzisiaj określanych jako niepubliczne oraz możliwość pobierania opłat za zajęcia dydaktyczne w uczelniach publicznych poza studiami dziennymi. Te ustawowe zapisy przyczyniły się do powstania rynku edukacyjnego na poziomie studiów i komercjalizacji sektora akademickiego w Polsce. Jaki był „bilans otwarcia” krajowego szkolnictwa wyższego na początku okresu transformacji w aspekcie ilościowym? W roku akademickim 1990/1991 działało w Polsce 112 uczelni, w tym jedna niepubliczna – Katolicki Uniwersytet Lubelski. Uczelnie te kształciły prawie 404 tys. studentów, zaś liczba pełnoetatowych nauczycieli akademickich wynosiła blisko 64,5 tys. osób, zatem na jednego nauczyciela akademickiego przypadało wówczas 6 studentów. Niewiele ponad 26 tys. osób studiowało na studiach podyplomowych, natomiast 2700 osób było uczestnikami studiów doktoranckich. Wspomniane zapisy ustawy o szkolnictwie wyższym zainicjowały gwałtowny i niespotykany w innych krajach postkomunistycznych – co do skali zjawiska – rozwój ilościowy polskiego sektora akademickiego, zwłaszcza jego niepublicznego komponentu, także różnicowanie ilościowe krajowych uczelni. Marek Kwiek w rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce po 1990 roku wyróżnia dwa okresy – epokę ekspansji sektora akademickiego obejmującą lata 1990-2005, z jej cechą charakterystyczną, jaką jest „prywatyzacja”, a także epokę implozji szkolnictwa wyższego, czyli okres 2006-2025, którą charakteryzuje stopniowa „deprywatyzacja” (Kwiek 2015, s. 127). Interesujący nas przedział czasowy, przywołany w tytule podrozdziału, wpisuje się w oba okresy rozwoju szkolnictwa

wyższego wskazane przez Marka Kwieka. Spektakularne zmiany w szkolnictwie wyższym w Polsce po upadku komunizmu widać wyraźnie w rozwoju ilościowym niepublicznego sektora akademickiego. Przywołam zatem charakterystyki liczbowe tegoż, aby następnie odnieść je do rozwoju całego krajowego szkolnictwa wyższego we wskazanym okresie. Pierwszą niepubliczną szkołą wyższą po wejściu w życie ustawy o szkolnictwie wyższym utworzono w 1991 roku. W roku akademickim 1992/1993 funkcjonowało 18 uczelni niepublicznych, kształcących nieco ponad 16 tys. studentów, z kadrami akademicką wynoszącą 1015 osób, co oznaczało, że na jednego nauczyciela przypadało 16 studentów. W roku akademickim 1997/1998 działało 146 szkół wyższych niepublicznych, z kadrami akademicką sięgającą 5,5 tys. osób, w których naukę pobierało blisko 227 tys. osób. Na jednego nauczyciela akademickiego w sektorze uczelni niepublicznych przypadało wówczas 41 studentów. W latach akademickich 2002/2003 oraz 2007/2008 wspomniane charakterystyki liczbowe wynosiły, odpowiednio: 252 oraz 324 uczelnie niepubliczne, 528,8 tys. oraz 660,5 tys. studentów i 12,2 tys. oraz 16,7 tys. nauczycieli akademickich. Na końcu okresu, który nas interesuje w tym opracowaniu, czyli w roku akademickim 2011/2012 w 328 szkołach wyższych niepublicznych uczyło się nieco ponad 518 tys. studentów, których kształciło 16,3 tys. nauczycieli akademickich, a zatem 31 studentów przypadało na jednego nauczyciela akademickiego. Rozwój ilościowy polskiego niepublicznego sektora akademickiego w czasie wybranych lat akademickich przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Liczba uczelni, studentów, nauczycieli akademickich w szkolnictwie wyższym niepublicznym w Polsce w wybranych latach akademickich (stan na 31 XII)

Rok akademicki	Szkoły wyższe	Studenci	Nauczyciele akademicy	Liczba studentów w przeliczeniu na jednego nauczyciela akademickiego
1992/1993	18	16 169	1 015	16
1997/1998	146	226 929	5 545	41
2006/2007	318	640 313	16 910	38
2009/2010	330	633 097	17 375	35
2011/2012	328	518 196	16 281	31

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Gdy sięgniemy do wyróżnionych charakterystyk liczbowych odniesionych do obu sektorów szkolnictwa wyższego w Polsce – publicznego i niepublicznego w analizowanym okresie, to widać, że sektor akademicki stał się

masowy i egalitarny. W roku akademickim 2005/2006 liczba studentów była największa w historii rozwoju szkolnictwa wyższego, gdyż osiągnęła prawie 2 mln osób, czyli wzrosła blisko pięciokrotnie względem liczby studentów na początku okresu transformacji ustrojowej. Na jednego pełnoetatowego nauczyciela przypadało wówczas 20 studentów, gdyż liczba kadry akademickiej powiększyła się w tym czasie jedynie 1,5 raza. Liczba krajowych uczelni wzrosła ponad czterokrotnie w porównaniu do roku akademickiego 1990/1991 i wynosiła 460 szkół w roku akademickim 2011/2012, podobnie, w tym roku akademickim wystąpiła największa liczba uczestników studiów doktoranckich – nieco ponad 40 tys. osób, co oznacza 15-krotny wzrost względem początku okresu transformacji. Ponad 7-krotnie wzrosła liczba słuchaczy studiów podyplomowych, wynosząca nieco ponad 26 tys. w roku akademickim 1990/1991, zaś w roku 2011/2012 prawie 190 tys. Szczegółowe dane odnoszące się do wspomnianych wskaźników ilościowych dotyczących szkolnictwa wyższego w Polsce w badanym okresie w ujęciu dynamicznym zawiera tabela 2.

Tabela 2

Dynamika liczby: szkół wyższych, studentów, nauczycieli akademickich, słuchaczy studiów podyplomowych oraz uczestników studiów doktoranckich w wybranych latach akademickich (stan na 31 XII)

Rok akademicki		Szkoły wyższe	Studenci*	Nauczyciele akademicy	Słuchacze studiów podyplomowych	Uczestnicy studiów doktoranckich
1990/1991	liczba	112	403 824	64 454	26 140	2 695
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
1995/1996		159,8	196,8	103,9	215,1	388,9
2000/2001		276,8	392,4	124,0	561,4	950,7
2005/2006		397,3	483,8	154,2	520,0	1 214,3
2006/2007		400,0	480,8	155,1	576,6	1 181,1
2011/2012		410,7	436,8	153,8	725,5	1 494,0

* łącznie ze studentami cudzoziemcami

Źródło: opracowanie własne.

Współczynnik skolaryzacji brutto oraz netto jest miarą powszechności kształcenia na danym poziomie (dostępności edukacji, w tym przypadku – akademickiej)¹. Na początku okresu transformacji wynosił on 12,9 (brutto) oraz 9,8 (netto), odnotowany w roku akademickim 2000/2001, wzrósł ponad

¹Współczynnik skolaryzacji brutto w szkolnictwie wyższym – relacja liczby osób uczą-

3-krotnie, zaś na końcu okresu, który obejmują badania w tym opracowaniu, był on ponad 4-krotnie wyższy.

Pisząc o rozwoju ilościowym i jakościowym sektora akademickiego w Polsce w okresie transformacji ustrojowej kraju, nie można nie wspomnieć o państwowych wyższych szkołach zawodowych (PWSZ), których powstanie umożliwiła ustawa z dnia 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych (Dz.U. z 1997 r. Nr 96, poz. 590). W 1998 roku utworzono pierwszych 9 PWSZ, natomiast w 2012 roku działało ich 36. Uczelnie te powoływano do istnienia w mniejszych miastach, czyli poza dużymi ośrodkami akademickimi, jak Tarnów, Skierniewice, Kalisz, Zamość, Suwałki czy Koszalin. Obecnie PWSZ określa się jako publiczne Uczelnie Zawodowe.

Patologie organizacyjne w szkolnictwie wyższym w Polsce w latach 2008-2011 dotyczące organizacji procesu dydaktycznego i funkcjonowania uczelni oraz związane z kadrami nauczycielską szkół wyższych

Przedział czasowy w tytule niniejszego podrozdziału odpowiada III kadencji Polskiej Komisji Akredytacyjnej (PKA), utworzonej na mocy ustawy z dnia 20 lipca 2001 roku o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. Nr 4, poz. 33). Ustawa ta określiła misję i zadania PKA, do których zaliczono m.in. ocenę jakości kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów we wszystkich krajowych uczelniach oraz ocenę przestrzegania warunków prawnych prowadzenia studiów. Polska Komisja Akredytacyjna stała się jednym z czterech źródeł, z których pochodziły dokumenty, jakie zgromadziłem i przeanalizowałem w szerszych badaniach obejmujących patologie organizacyjne w krajowym szkolnictwie wyższym w latach 1990-2007, których główny problem badawczy zawarty został w pytaniu: W jakim stopniu patologie organizacyjne występujące w szkolnictwie wyższym w Polsce w latach 1990-2007 stanowiły skutek błędnych rozwiązań systemowych w sektorze akademickim? (Stachowicz 2015, s. 49). Wprowadzona wówczas typologia patologii organizacyjnych sektora akademickiego uszczegółowiła je do takich obszarów, jak:

cych się (stan w dniu 31 grudnia) na tym poziomie kształcenia (niezależnie od wieku) do liczby ludności (stan w dniu 31 grudnia) w grupie wieku określonej jako odpowiadająca temu poziomowi nauczania (19-24 lata). Współczynnik skolaryzacji netto w szkolnictwie wyższym – relacja liczby osób (w grupie wieku 19-24 lata) uczących się (stan w dniu 31 grudnia) na tym poziomie kształcenia do liczby ludności (stan w dniu 31 grudnia) w grupie wieku określonej jako odpowiadająca temu poziomowi nauczania (19-24 lata).

1. organizacja procesu dydaktycznego i funkcjonowanie uczelni,
2. kadra nauczycielska szkół wyższych,
3. obszar normatywny systemu szkolnictwa wyższego, widziany w dwóch płaszczyznach: ustawowej oraz uczelnianej,
4. działalność organów przedstawicielskich i kontrolujących jakość szkolnictwa wyższego (chodzi tutaj o Radę Główną Szkolnictwa Wyższego (RGSW), Państwową Komisję Akredytacyjną (PKA), Centralną Komisję do Spraw Stopni i Tytułów (CK)),
5. nadzór nad uczelniami sprawowany przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego.

Metoda badawcza, zastosowana we wspomnianych szerszych badaniach, jak również w tych, których wyniki prezentuje niniejsze opracowanie, to analiza dokumentów. Zbadane dokumenty PKA pozwoliły wskazać przejawy patologii organizacyjnych sektora akademickiego w pierwszych dwóch kategoriach wspomnianej wyżej ich typologii. Próba do badań została dobrana w sposób celowy, to znaczy spośród oficjalnych dokumentów PKA wybrane zostały te dokumenty, w których odnotowano nieprawidłowości występujące w sektorze akademickim, czyli uchwały PKA III kadencji, które zawierają warunkową bądź negatywną ocenę jakości kształcenia. Wykorzystanych zostało – po uwzględnieniu ponownego rozpatrzenia sprawy, w przypadku odwołania się danej uczelni od przyznanej jednostce organizacyjnej tej uczelni oceny jakości kształcenia – 219 uchwał Komisji, zawierających 271 ocen jakości kształcenia (186 warunkowych i 85 negatywnych)².

Poniżej, w tabeli 3 i tabeli 4 przedstawione zostały wyniki przeprowadzonych badań w każdej z wyróżnionych kategorii wraz z liczbą wskazań oraz wskaźnikami struktury.

²Większa liczba ocen jakości kształcenia niż liczba podjętych uchwał PKA w zakresie oceny jakości kształcenia wynika z tego, że oceny jakości kształcenia w uchwałach PKA dotyczyły nie tylko konkretnych kierunków studiów, ale także poszczególnych poziomów kształcenia (studiów pierwszego stopnia, drugiego stopnia, studiów jednolitych magisterskich), a nawet różnych form kształcenia (studia stacjonarne, studia niestacjonarne). Komisja mogła zatem w jednej uchwale przyznać takie same bądź różne oceny jakości kształcenia zależnie od poziomu lub formy studiów.

Tabela 3

Patologie organizacji procesu dydaktycznego i funkcjonowania uczelni, odnotowane przez Polską Komisję Akredytacyjną III kadencji (2008-2011), malejąco według liczby wskazań

Przejawy patologii	liczba wskazań	% wskazań dla danej kategorii	% ogółu wskazań
uchybień dotyczących prac dyplomowych, procedury dyplomowania, a także seminariów dyplomowych	108	19,8%	12,8%
nieprawidłowości w planach studiów, m.in. wadliwa organizacja studiów zaocznych – zbyt dużo zajęć podczas jednego zjazdu; zajęcia blokowane w kilkugodzinnych ciągach; studia niestacjonarne w formie eksternistycznej; brak ćwiczeń z danego przedmiotu; brak ciągłości wykładanych przedmiotów; niewłaściwa konstrukcja programów nauczania	54	9,9%	6,4%
niewłaściwie funkcjonujący wewnętrzuczelniany system oceny jakości kształcenia bądź jego brak	54	9,9%	6,4%
uboga baza lokalowa/dydaktyczna/komputerowa uczelni w zakresie ocenianego kierunku studiów	48	8,8%	5,7%
niewłaściwie przyjęta koncepcja kształcenia i sylwetka absolwenta	48	8,8%	5,7%
niespełnienie standardów nauczania na ocenianym kierunku studiów	44	8,1%	5,2%
zastrzeżenia do planu i programu studiów eksternistycznych; liczne uchybień formalno-prawne w organizacji prowadzonego przez uczelnię kształcenia; niewłaściwa organizacja zajęć dydaktycznych; zastrzeżenia dotyczące realizacji procesu dydaktycznego i braku nadzoru nad nim, także z użyciem metod i technik kształcenia na odległość; studia międzykierunkowe prowadzone z naruszeniem prawa	30	5,5%	3,6%
zbyt ubogie zbiory biblioteczne dla kształcenia na ocenianym kierunku studiów	24	4,4%	2,8%
nieprawidłowości w zakresie badań naukowych	23	4,2%	2,7%
niezgodne z prawem utworzenie Zamiejscowych Ośrodków Dydaktycznych (ZOD); prowadzenie zajęć w ZOD-ach bez zezwolenia ministra; niewłaściwa liczba zajęć realizowana w ZOD-ach	22	4,0%	2,6%

zastrzeżenia dotyczące koncepcji kształcenia realizowanego w ramach specjalności; niewłaściwa nazwa specjalności (tożsama z nazwą kierunku studiów)	15	2,8%	1,8%
brak systemu przenoszenia i akumulacji punktów ECTS; wadliwe przydzielanie punktów ECTS	13	2,4%	1,5%
zła organizacja zaliczeń i egzaminów (kumulacja ich liczby w ciągu jednego dnia); zastrzeżenia do sposobu oceny etapowych osiągnięć studenta	11	2,0%	1,3%
źle prowadzona rekrutacja na dany kierunek studiów	10	1,8%	1,2%
nieprawidłowości w funkcjonowaniu władz uczelni i jej organów kolegialnych; zastrzeżenia do składu Rady Wydziału	8	1,5%	0,9%
uchybiecia dotyczące praktyk zawodowych	7	1,3%	0,8%
zbyt mały stopień umiędzynarodowienia studiów	6	1,1%	0,7%
zbyt duża przewaga formy wykładowej nad ćwiczeniami; główną formą dydaktyki są wykłady i ćwiczenia audytoryjne	4	0,7%	0,5%
uchybiecia formalne i merytoryczne w sprawach studenckich; brak porządku w dokumentacji, w tym w teczkach studentów	3	0,6%	0,4%
regulamin organizacyjny uczelni stosowany przed statutem; uczelnia nie przedstawiła do zatwierdzenia Ministra regulaminu studiów	3	0,6%	0,4%
przyjmowanie na studia cudzoziemców, bez dokumentów, które potwierdzałyby taką możliwość	2	0,4%	0,2%
prowadzenie uzupełniających studiów magisterskich bez wymaganego zezwolenia; brak uprawnień do prowadzenia kształcenia na kierunku studiów	2	0,4%	0,2%
niemożność osiągnięcia deklarowanych efektów nauczania	1	0,2%	0,1%
brak spełnienia wymogu przygotowania do nauczania dwóch przedmiotów na studiach o specjalności nauczycielskiej	1	0,2%	0,1%
nikła dyscyplina studiowania	1	0,2%	0,1%
brak możliwości pełnego wyboru nauki języka obcego	1	0,2%	0,1%
niestosowanie się uczelni do zapisów statutu	1	0,2%	0,1%
prowadzenie niezgodnych z ustawą studiów uzupełniających I ^o (nazwanych tak przez uczelnię)	1	0,2%	0,1%
SUMA	545	100,0%	64,5%

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4

Patologie dotyczące kadry nauczycielskiej szkół wyższych, odnotowane przez Polską Komisję Akredytacyjną III kadencji (2008-2011), malejąco według liczby wskazań

Przejawy patologii	liczba wskazań	% wskazań dla danej kategorii	% ogółu wskazań
niespełnienie wymogów minimum kadrowego na ocenianym kierunku studiów	214	71,6%	25,4%
niewłaściwa obsada kadrowa zajęć dydaktycznych, m.in. wykłady prowadzone przez magistrów, zajęcia przydzielane niezgodnie z dorobkiem naukowym nauczyciela	46	15,4%	5,5%
zastrzeżenia do jakości sylabusów	30	10,0%	3,6%
niewłaściwy stosunek liczby nauczycieli akademickich stanowiących minimum kadrowe do liczby studentów	6	2,0%	0,7%
ograniczenie działalności dydaktycznej kadry profesorskiej do prowadzenia prac dyplomowych, przejściowych i seminariów dyplomowych i tylko w niewielkim stopniu wykładów; trudno ocenić rzeczywiste zaangażowanie nauczycieli stanowiących minimum kadrowe w realizację procesu dydaktycznego	2	0,7%	0,2%
ograniczone możliwości bezpośrednich kontaktów studentów z pracownikami prowadzącymi zajęcia dydaktyczne	1	0,3%	0,1%
SUMA	299	100,0%	35,5%

Źródło: opracowanie własne.

Uchwały Polskiej Komisji Akredytacyjnej w sprawie odstąpienia od oceny jakości kształcenia albo zawieszenia dokonania oceny jakości kształcenia wydane w latach 2008-2011

Przy doborze próby do badań wykorzystane zostały również uchwały w sprawie odstąpienia od oceny jakości kształcenia albo zawieszenia dokonania oceny, które stanowiły odpowiedź na kierowane do PKA stosowne wnioski uczelni. Nie byłoby w tym nic nadzwyczajnego, gdyby nie fakt znacznej liczby takich sytuacji w analizowanym okresie. W III kadencji PKA liczba uchwał dotyczących odstąpienia od sformułowania oceny jakości oraz zawieszających ocenę jakości kształcenia wyniosła łącznie 166, stanowiąc 6,9% wszystkich wydanych uchwał. Odstąpienie PKA od sformułowania

oceny następowało przeważnie na skutek rezygnacji danej szkoły wyższej z prowadzenia kształcenia na określonym kierunku studiów. Z kolei, zawieszenie oceny jakości kształcenia następowało głównie na skutek zgłaszania przez uczelnię braków w zakresie minimum kadrowego na wyznaczonym do oceny kierunku studiów, co umożliwiał art. 11 ustawy z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.). Spośród wspomnianych 166 uchwał PKA odstępujących od sformułowania oceny lub zawieszających ocenę jakości kształcenia na danym kierunku studiów, aż 114 z nich (68,7%) dotyczyło szkół wyższych niepublicznych (Działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej w latach 2008-2011. III kadencja 2012, s. 45-46).

Zakończenie i wnioski z badań

Przejawy patologii organizacyjnych odnotowane w prezentowanych badaniach w 2/3 dotyczyły organizacji procesu dydaktycznego i funkcjonowania uczelni, zaś w 1/3 kadry akademickiej polskich uczelni. Gdy chodzi o kategorię dominującą w badaniach, to 20% wszystkich wskazań w tej grupie zajęły nieprawidłowości związane z pracami dyplomowymi (m.in. ich niską jakością, tematyką niektórych prac odbiegającą od kierunku kształcenia), seminariami dyplomowymi (m.in. zbyt dużo prac przypadających na jednego promotora; lakoniczne, zdawkowe recenzje) oraz samą procedurą dyplomowania (np. egzamin dyplomowy ograniczony do tematyki pracy dyplomowej). Co dziesiąty przejaw patologii organizacyjnych w tej kategorii to uchybienia w planach studiów, w szczególności w realizacji kształcenia na studiach niestacjonarnych – zbyt małej liczby zjazdów, co skutkowało przeładowaniem dydaktycznym zaplanowanych zjazdów i blokowaniem zajęć w wielogodzinne ciągi. Odnotowano też brak ćwiczeń do prowadzonych wykładów oraz niewłaściwą sekwencję przedmiotów w planie studiów. Podobna liczba wskazań dotyczyła kwestii niewłaściwie funkcjonującego wewnątrzuczelnianego systemu oceny jakości kształcenia bądź całkowitego braku tegoż systemu w jednostce organizacyjnej prowadzącej kształcenie na określonym kierunku studiów.

W drugiej z kategorii, której dotyczą wyniki badań, związanej z kadrami akademicką, znacząca przewagę nad innymi przejawami patologii organizacyjnych osiągnęła kwestia niespełniania wymogów minimum kadrowego – miało to miejsce w 7 na 10 ocenianych jednostek organizacyjnych szkół wyższych, prowadzących kształcenie na danym kierunku studiów. Konsekwencją powyższego jest kolejny przejaw patologii organizacyjnych w tej kategorii, czyli niewłaściwie kadrowo obsadzone zajęcia dydaktyczne, czego przykładem mogą być wykłady prowadzone przez magistrów albo przydzielanie

zajęć niezgodnych z dorobkiem naukowym nauczyciela. Co dziesiąte uchybienie w tej kategorii dotyczyło jakości sylabusów, przygotowanych przez kadre akademicką ocenianych kierunków studiów.

Patrząc całościowo na wszystkie odnotowane przejawy patologii organizacyjnych krajowego sektora akademickiego w latach 2008-2011, to jedną czwartą ogółu przypadków stanowiło niespełnienie wymogów minimum kadrowego na ocenianym kierunku studiów. Na następnym miejscu znalazły się zastrzeżenia dotyczące jakości prac dyplomowych, seminariów dyplomowych i procedury dyplomowania. Pozostałe nieprawidłowości, odnotowane w każdej z wyróżnionych kategorii, mają istotnie mniejszy udział w ogóle przejawów patologii organizacyjnych sektora akademickiego w Polsce. Można stąd wyciągnąć wniosek, że w analizowanym okresie w krajowych uczelniach najczęściej szwankowało to, co jest sednem edukacji akademickiej, tzn. właściwie dobrana do określonego kierunku studiów kadra akademicka. Potwierdzeniem tego były „wytwory” absolwentów tychże kierunków studiów – prace dyplomowe; wiele do życzenia pozostawiał sposób ich powstawania (seminaria dyplomowe), a także procedura dyplomowania. To powinno wzbudzić niepokój środowiska akademickiego, a pytanie: „Dokąd zmierzasz edukacja?”, pozostaje wciąż aktualne.

Literatura | References

- DZIAŁALNOŚĆ PAŃSTWOWEJ KOMISJI AKREDYTACYJNEJ w latach 2008-2011. III kadencja (2012), Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa
- KWIEK M. (2015), Uniwersytet w dobie przemian, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- ROCZNIK STATYSTYCZNY GUS: wykorzystano roczniki z lat 1992-2008.
- STACHOWICZ J. (2015), Patologie organizacyjne w szkolnictwie wyższym w Polsce w latach 1990-2007, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- SZKOŁY WYŻSZE i ich finanse w 1997 r. (1998), GUS, Warszawa.
- SZKOŁY WYŻSZE i ich finanse w 2003 r. (2004), GUS, Warszawa.
- SZKOŁY WYŻSZE i ich finanse w 2005 r. (2006), GUS, Warszawa.
- SZKOŁY WYŻSZE i ich finanse w 2007 r. (2008), GUS, Warszawa.
- SZKOŁY WYŻSZE i ich finanse w 2013 r. (2014), GUS, Warszawa.

UCHWAŁY PKA III KADENCJI w sprawie oceny jakości kształcenia, które zawierają warunkową bądź negatywną ocenę jakości kształcenia.

UCHWAŁY PKA III KADENCJI w sprawie odstąpienia od oceny jakości kształcenia oraz zawieszenia dokonania oceny.

USTAWA O SZKOLNICTWIE WYŻSZYM z dnia 12 września 1990 r. (Dz.U. z 1990 r. Nr 65, poz. 385 ze zm.).

USTAWA z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych (Dz.U. z 1997 r. Nr 96, poz. 590).

USTAWA z dnia 20 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. Nr 4, poz. 33).

USTAWA z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

WALTOŚ S. (2008), Korzenie współczesnego szkolnictwa wyższego – ścieżki tradycji, [w:] Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja, red. S. Waltoś, A. Rozmus, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie, Rzeszów.

IV

PROFILAKTYKA I TERAPIA JAKO PRZESTRZEŃ ZMIAN

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v49i.07>**Mirosław Kowalski***

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2960-8258>e-mail: m.kowalski@ipp.uz.zgora.pl**Marcin Radziwołek****

Pomerania Powszechna Wyższa Szkoła Humanistyczna w Chojnicach,

Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5170-6749>e-mail: radziwolekmarcin@icloud.com**MOŻLIWOŚĆ WSPÓŁCZESNEJ PROFILAKTYKI
SZKOLNEJ**

THE POTENTIAL OF CONTEMPORARY SCHOOL PREVENTION

Keywords: school, prevention, student, education, youth.

The school is a place where universal prevention is implemented, usually aimed at low-risk groups. School prevention is understood as all the activities protecting young people from developmental disturbances and adequate intervention measures in situations of emerging risks. Such prevention includes activities undertaken during the implementation of all teaching and upbringing programmes, when the general tasks of the school are carried out, including activities specific to prevention. The school prevention programme is consistent with the school's mission and tasks

***Mirosław Kowalski** – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, profesor uczelni; zainteresowania naukowe: hermeneutyka i fenomenologia, instytucjonalne procesy edukacyjne, współdziałanie środowisk na rzecz rozwoju dziecka, współczesna myśl wychowawcza, etyka pedagogiczna, prawo i pedagogiczne spory, pedagogika życia codziennego.

****Marcin Radziwołek** – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: profilaktyka zachowań ryzykownych młodzieży, profilaktyka szkolna, uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

and the graduate profile. It cannot be implemented by relying only on ready-made programmes or scenarios, but must be oriented to the specific and characteristic needs of a particular group.

MOŻLIWOŚĆ WSPÓŁCZESNEJ PROFILAKTYKI SZKOLNEJ

Słowa kluczowe: szkoła, profilaktyka, uczeń, edukacja, młodzież.

Szkoła jest miejscem realizacji profilaktyki uniwersalnej, skierowanej najczęściej do grup niskiego ryzyka. Profilaktyka szkolna to ogół działań chroniących młodzież przed zakłóceniami w rozwoju oraz adekwatnych działań interwencyjnych w sytuacji pojawiających się zagrożeń. Obejmuje ona działania podejmowane w trakcie realizacji wszystkich programów nauczania i wychowania, gdy realizowane są ogólne zadania szkoły, w tym działania specyficzne dla profilaktyki. Program profilaktyki szkolnej jest zgodny z misją i zadaniami szkoły oraz modelem absolwenta. Nie można go realizować opierając się tylko na gotowych programach czy scenariuszach, lecz należy ukierunkować go na specyficzne i charakterystyczne dla danej grupy potrzeby.

Profilaktyka szkolna

Profilaktyka szkolna to szereg działań planowych i systematycznych, rozłożonych w czasie, których celem jest ochrona uczniów przed zagrożeniami oraz reagowanie w sytuacjach pojawienia się zachowań ryzykownych. Ma ona na celu umiejętne rozpoznawanie czynników ryzyka zakłócających rozwój uczniów i sprzyjających podejmowaniu zachowań ryzykownych. Podstawą działań wychowawczo-profilaktycznych są czynniki chroniące, a wiedzę z tego zakresu wykorzystuje się w szkolnych programach profilaktycznych, zgodnie ze współczesnym modelem profilaktyki pozytywnej i zintegrowanej, która dysponuje wiedzą o działaniu czynników chroniących i zasobów odpornościowych człowieka (Drzewiecki 2005, s. 148).

Profilaktyka szkolna powinna być integralna, czyli uwzględniająca całościową sytuację ucznia i promująca dojrzałe postawy w najważniejszych dziedzinach życia. Aby była skuteczna, musi uwzględniać w programach profilaktycznych podstawy nauki o człowieku, treści związane z filozofią, etyką, pedagogiką, psychologią czy socjologią człowieka (Drzewiecki 2005, s. 148-149).

Profilaktyka szkolna jest więc zbiorem świadomych czynności wychowawczych mających wspomagać uczniów w osiągnięciu pożądaných – normatywnych postaw. Jest to proces, który wspiera przystosowanie jednostki do ogólnospołecznych norm, czyli stanowi specyficzną formę wspierania procesu socjalizacji (Kania 2014, s. 119). Celem dobrej profilaktyki szkolnej jest:

- zapobieganie i zmniejszanie szkód, które aktualnie występują w życiu młodzieży, np. zażywanie alkoholu i innych substancji psychoaktywnych, uzależnienie od Internetu, gier komputerowych, telefonu komórkowego, palenie tytoniu, wczesna inicjacja seksualna, przemoc, cyberprzemoc,
- promocja zdrowia i wzmacnianie postaw proekologicznych,
- rzetelne, rzeczowe, zgodne z nowoczesną wiedzą przekazywanie informacji, bez odwoływania się do emocji i uczuć, dostosowanie programów profilaktycznych do poziomu posiadanej wiedzy uczniów, bez podawania szczegółów, które mogą stać się instruktażem dla nieprawidłowych zachowań,
- kształtowanie u uczniów umiejętności interpersonalnych, adekwatnej samooceny i samodyscypliny, sprawnego komunikowania się, podejmowania decyzji i postaw antycypacyjnych,
- uwrażliwienie na czynniki ryzyka i wskazanie czynników chroniących, wybieranie zdrowego stylu życia, uczenie asertywności,
- uświadomienie rodzicom i opiekunom zagrożeń wynikających z różnych źródeł i włączenie ich w proces wychowawczo-profilaktyczny na terenie szkoły i poza nią,
- pomoc w zaspakajaniu potrzeb materialnych i psychospołecznych jednostki,
- kształtowanie świadomych wzorów konsumpcyjnych i racjonalnego korzystania ze zdobyczy technicznych (Ostaszewski 2005, s. 114-115).

Początkowym celem podejmowania czynności profilaktycznych jest przekazanie młodzieży rzetelnych informacji na temat zagrożeń dla zdrowia i funkcjonowania społecznego, co służy również kształtowaniu prawidłowych postaw i wzorców zachowań. Następnie cel stanowi rozwijanie umiejętności własnych i kompetencji społecznych, kształtowanie adekwatnej oceny własnego postępowania, umiejętności podejmowania decyzji i radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Kształtowanie poczucia wartości i szacunku dla siebie i innych – to podstawowe zadania profilaktyki (Springer 2004, s. 65).

Głównym celem profilaktyki szkolnej jest zapobieganie negatywnym zjawiskom, zarówno tym, które mogą się pojawić, jak i już istniejącym.

W wychowaniu i w profilaktyce powinien istnieć specjalny system racjonalnych działań zabezpieczających zdrowie i rozwój młodego człowieka. Celem szczegółowym każdej profilaktyki powinno być:

- zapoznanie z poprawnymi informacjami o zjawiskach niebezpiecznych i niepożądanych,
- rozwijanie umiejętności interpersonalnych, sprawnego komunikowania się, rozwiązywania konfliktów, empatii i asertywności,
- uwrażliwienie na czynniki ryzyka i czynniki chroniące,
- rozwijanie umiejętności dotyczących podejmowania decyzji i wybierania pozytywnego stylu życia dzięki postawom antycypacyjnym,
- uświadomienie rodzicom i opiekunom zagrożeń wynikających z różnych źródeł i włączenie ich w proces wychowawczo-profilaktyczny,
- kształtowanie wzorów konsumpcyjnych i racjonalnego korzystania z osiągnięć technicznych,
- pomoc w zaspokajaniu potrzeb materialnych i psychospołecznych jednostki (Springer 2004, s. 65).

Podstawy prawno-organizacyjne działań profilaktycznych w szkole

Rozważania o profilaktyce szkolnej należy rozpocząć od podstaw prawnych i organizacyjnych dotyczących przygotowania profilaktyki szkolnej. Poniżej wymieniono dokumenty stanowiące o profilaktyce w szkole. Podstawy prawno-organizacyjne warunkujące działania profilaktyczne szkoły, to:

- Konstytucja RP art. 72;
- Konwencja o Prawach Dziecka art. 3, 19, 33;
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty;
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe;
- Ustawa o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi;
- Ustawa o przeciwdziałaniu narkomanii;
- Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich;
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020 r. poz. 1280);
- Rozporządzenie MEN z dnia 22 stycznia 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii (Dz.U. z 2018 r. poz. 214);

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej;
- Rozporządzenie MEN z 3 czerwca 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. z 2020 r. poz. 1008): Od 1.09.2020 r. ramowy plan nauczania określa tygodniowy wymiar godzin dla uczniów poszczególnych klas w danym typie szkoły przeznaczonych na realizację zajęć z wychowawcą – a w ramach tych zajęć w szczególności zajęcia dotyczące istotnych problemów społecznych: a) zdrowotnych, b) prawnych, c) finansowych, d) klimatycznych, e) ochrony środowiska;
- Plan nadzoru pedagogicznego K-PKO na poszczególny rok szkolny;
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 4 sierpnia 2016 w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016-2020 (Dz.U. poz. 1492);
- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii (Dz.U. 2020, poz. 1449) oraz w związku z koniecznością zapobiegania i przeciwdziałania COVID-19;
- Statut szkoły.

W obszernym Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 (2018) przedstawiono podstawę programową dla wszystkich poziomów nauczania w zakresie poszczególnych przedmiotów. Podstawa programowa to obowiązkowy na danym etapie edukacyjnym zestaw treści oraz umiejętności, które muszą być uwzględnione w programie nauczania i umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych. Nowa podstawa programowa dla szkół ponadpodstawowych obowiązuje od roku szkolnego 2019/2020 w klasach pierwszych. Przyjęta w dokumencie koncepcja edukacji wyrażona w zadaniach szkoły oraz celach kształcenia odzwierciedla kluczowe cele i założenia reformy oświaty. W rozporządzeniu określono, że ważnym celem działalności szkoły jest edukacja zdrowotna, która ma za zadanie rozwijanie u uczniów postawy dbałości o zdrowie własne i innych ludzi oraz umiejętność tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu. W procesie kształcenia ogólnego szkoła ma budować postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, szacunek dla innych (Rozporządzenie Ministra Edukacji... 2018). Szkolny zestaw programów nauczania oraz program wychowawczo-profilaktyczny szkoły tworzą

spójną całość i muszą uwzględniać wszystkie wymagania określone w dokumencie. Ich przygotowanie i realizacja są zadaniem każdego nauczyciela, jak i całej szkoły. Obok zadań wychowawczych i profilaktycznych nauczyciele wykonują również działania opiekuńcze, odpowiednio do potrzeb uczniów (Dz.U. 2007, poz. 58, 949 i 2203; Dz.U. 2015 poz. 1249).

Program wychowawczo-profilaktyczny w zreformowanej szkole

Program profilaktyczno-wychowawczy to odpowiednio dobrany i uporządkowany przez specjalistów zbiór treści i działań, których realizacja prowadzi do zamierzonych i konkretnych zmian w funkcjonowaniu jednostek lub grup. Szkolny program wychowawczo-profilaktyczny dąży do osiągnięcia naczelnego celu wychowania, jakim jest wszechstronny rozwój osobowości i przystosowanie do życia społecznego oraz wskazuje na działania wspomagające i kompensujące niedostatki rozwojowe. Działania profilaktyczne tworzą warunki do sprawnej realizacji procesu wychowawczego (Gaś 2006, s. 33). Potrzeba podjęcia działań profilaktycznych pojawia się z chwilą, gdy czynniki ryzyka kumulują się i zaczynają stanowić zagrożenie dla prawidłowej realizacji działań wychowawczych szkoły lub gdy pojawiają się niezamierzone efekty wychowawcze. Zgodnie z założeniami nowej reformy (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej... 2017), szkolny zestaw programów nauczania oraz program wychowawczo-profilaktyczny tworzą spójną całość. Program wychowawczo-profilaktyczny jest opracowywany na podstawie diagnozy potrzeb i problemów występujących w środowisku szkolnym z uwzględnieniem: wyników ewaluacji (wewnętrznej i zewnętrznej), wyników nadzoru pedagogicznego, ewaluacji wcześniejszego programu wychowawczego i programu profilaktyki realizowanej w poprzednich latach, wniosków i analiz zespołów przedmiotowych i wychowawczych oraz innych dokumentów i spostrzeżeń ważnych dla szkoły.

Wszelkie działania wychowawczo-profilaktyczne powinny opierać się na współpracy ze środowiskiem rodzinnym (Pasterniak-Kobyłecka 2016, s. 183-195). Podstawowe zasady realizacji szkolnego programu wychowawczo-profilaktycznego muszą obejmować: powszechną znajomość założeń programu przez uczniów, rodziców i wszystkich pracowników szkoły, współdziałanie ze środowiskiem zewnętrznym szkoły, np. organizacjami i stowarzyszeniami wspierającymi działalność szkół (tamże). Program ten powinien zawierać:

- metody i narzędzia diagnozowania i monitorowania problemów i potrzeb szkoły,

- wypracowane metody i przepisy szkolne zatwierdzone przez nauczycieli, uczniów i rodziców,
- procedury reagowania w sytuacjach kryzysowych,
- działania informacyjne adresowane do całej społeczności szkolnej i rodziców,
- działania edukacyjne, tj. podstawa programowa, samodzielne programy profilaktyczne sporządzone przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów,
- działania interwencyjne w sytuacjach zagrożenia,
- sposoby wspomagania uczniów,
- działania na rzecz środowiska lokalnego i zasady współpracy (Gaś 2003, s. 20).

Szkolny program wychowawczo-profilaktyczny to projekt systemowych rozwiązań w środowisku szkolnym, który uzupełnia wychowanie i ukierunkowuje je na:

- wspomaganie uczniów w radzeniu sobie z trudnościami, jakie zagrażają prawidłowemu zdrowiu i rozwojowi,
- ograniczenie i likwidowanie czynników ryzyka, które zaburzają prawidłowy rozwój i dezorganizują zdrowy styl życia,
- inicjowanie i wspomaganie czynników chroniących, które sprzyjają zdrowiu (tamże).

Każdy program powinien zawierać następujące punkty, w których opisano:

- misję szkoły,
- sylwetkę absolwenta,
- cele ogólne programu, w tym zakres działalności wychowawczej i edukacyjnej, działalność informacyjną, profilaktyczną,
- strukturę oddziaływań wychowawczych, zadania dyrekcji szkoły, rady pedagogicznej, nauczycieli, wychowawców klas, pedagoga szkolnego lub psychologa, rodziców, samorządu uczniowskiego,
- kalendarz uroczystości szkolnych,
- szczegółowe cele wychowawczo-profilaktyczne do realizacji w roku szkolnym w odniesieniu do poszczególnych sfer rozwoju (intelektualnego, społecznego, fizycznego, emocjonalnego, duchowego),
- harmonogram działań, ustalenie osób odpowiedzialnych za poszczególne zadania (tamże).

Zdaniem Zbigniewa B. Gasia proces konstruowania szkolnego programu profilaktyki obejmuje trzy fazy: wstępna identyfikacja, diagnoza i konceptualizacja programu.

Faza wstępnej identyfikacji, polega na wyizolowaniu, nazwaniu i pokazaniu objawów, które są niepokojące i powodują istotne trudności w rozwoju uczniów. Składają się na to: identyfikacja objawów, czyli zachowań dysfunkcyjnych. Należy tu zwrócić uwagę na ciągłość, systematyczność i adekwatność do wieku zmian w sferach: emocjonalnej, społecznej, intelektualnej, kontaktów seksualnych, wykorzystania czasu wolnego, poczucia własnej tożsamości. Takie rozróżnienie obszarów pomaga w określeniu, co jest niepokojące w funkcjonowaniu dzieci i młodzieży, co odbiega od normy i co powinno znaleźć się w obszarze działań profilaktycznych. Kolejny krok to werbalizacja problemu, czyli nazwanie go, co pozwala skoncentrować się na mechanizmie dysfunkcji, a nie na jego piętnowaniu, które nasila sytuację konfliktową i spotęgowanie trudności. Zgodnie z teorią Zachowań Problemowych Jessorów, różne zachowania ryzykowne pełnią podobną funkcję w życiu jednostki, co zachowania konwencjonalne i służą zaspokojeniu tych samych potrzeb np. miłości, akceptacji lub pozwalają realizować takie same cele rozwojowe. Następnie należy określić teoretyczną koncepcję psychologiczną, która wyjaśnia naturę określonej dysfunkcji i ukazuje możliwości przeciwdziałania. Umożliwia to zrozumienie istoty trudności i szczegółowego zaplanowania procesu diagnostycznego (Gaś 2003, s. 20).

Na fazę diagnozy składa się:

- diagnoza społeczna, która koncentruje się na identyfikacji tych wszystkich przejawów życia społecznego, które są sprzeczne z szeroko rozumianym, pozytywnym wzorem życia tzn. zachowania, które stwarzają problemy i zagrażają zarówno jednostce, jak i całej populacji szkolnej;
- diagnoza epidemiologiczna – dotyczy określenia liczby osób, które należy objąć działaniami profilaktycznymi ze względu na patologiczne zachowania;
- diagnoza behawioralna – dotyczy problemów związanych z zaburzeniami w zachowaniu, a zwłaszcza tymi, które są ważne w kontekście opracowywanego programu profilaktycznego. W ramach tej dziedziny uwzględnia się dwa elementy zachowania, tj. wpływ konkretnych zachowań na niszczenie zdrowia, np. picia alkoholu oraz możliwości zmiany tych zachowań, np. związek ze stylem życia, uwarunkowaniami kulturowymi;
- diagnoza edukacyjna – obejmuje swoim zasięgiem trzy grupy czynników:

- czynniki predysponujące do zażywania środków psychoaktywnych, np. wiedza na ich temat, postawy wobec ich stosowania, preferowany system wartości;
- czynniki ułatwiające dostęp do środków odurzających;
- czynniki wzmacniające odurzanie się, np. nagrody dostarczane przez członków rodziny, osoby znaczące i rówieśników (Gaś 2000, s. 12-14).

Zdaniem Marii Baryły-Matejczuk (2013, s. 10-11) na fazę diagnozy składa się: identyfikacja populacji badawczej, dobór narzędzi diagnostycznych, realizacja procedury diagnostycznej, analiza wyników badań oraz werbalizacja zaleceń dla szkolnego programu profilaktyki.

W fazie diagnozy dobiera się narzędzia badawcze, z którymi wiążą się następujące zagadnienia: zgodność narzędzi z przyjętą teorią, rodzaj gromadzonych informacji, rodzaj zastosowanych narzędzi (narzędzia standardowe czy samodzielnie konstruowane) (Baryła-Matejczuk 2013, s. 1-12). Należy zauważyć, że do dyspozycji mamy informacje: zawarte w dokumentacji szkolnej, dane gromadzone w trakcie badań psychologicznych czy pedagogicznych, pochodzące z ocen dokonywanych przez nauczycieli, wychowawców, pedagoga szkolnego oraz informacje pochodzące z obserwacji konkretnych działań w sytuacjach naturalnych i symulowanych (Baryła-Matejczuk 2013, s. 12-13).

Po realizacji procedury diagnostycznej następuje analiza wyników badań. Zebrane informacje stanowią surowy zbiór danych i dopiero po odpowiednich analizach umożliwiają trafną i rzetelną diagnozę i sformułowanie zaleceń dla szkolnego programu profilaktycznego. Prawidłowa ekspertyza uzyskanych wyników polega na poddaniu ich obserwacjom statystycznym w celu pokazania prawidłowości w danym środowisku szkolnym i uzupełnienie ich graficznymi wykresami pokazującymi zauważone prawidłowości (Porzak 2019, s. 20).

Werbalizacja zaleceń dla szkolnego programu wychowawczo-profilaktycznego polega na przełożeniu poznanych prawidłowości na postulaty, jakie muszą być uwzględnione przy konstruowaniu programu (Gaś 2003, s. 20).

Faza konceptualizacji programu polega na ostatecznym sformułowaniu istoty szkolnego programu profilaktyki i obejmuje:

- określenie celu głównego i celów szczegółowych, czyli stanu oczekiwanego i pożądanego. Cel ogólny programu musi być adekwatny do zidentyfikowanego problemu tzn. dotyczyć modyfikacji lub zmiany sytuacji niepożądanego na pożądaną albo jej utrzymanie. Cele szczegóło-

we, dotyczą modyfikacji lub zmiany wybranych aspektów problemu lub zjawiska, co przyczynia się do osiągnięcia celu głównego. Tak więc cele, ogólny i szczegółowe powinny odnosić się do grupy docelowej programu (*S – specific*), być sformułowane w postaci mierzalnych rezultatów (*M – measurable*), a także w formie oczekiwanej zmiany (*A – action-oriented*), cel musi być realistyczny, możliwy do osiągnięcia (*R – realistic*), w czasie przewidzianym na jego realizację (*T – timed*). Program powinien być oparty na badaniach naukowych, modelach teoretycznych i teoriach, których skuteczność została potwierdzona w praktyce. (Radomska i in. 2010, s. 11-13);

- określenie zadań programu i wyznaczenie osób odpowiedzialnych za jego realizację;
- określenie struktury i treści programu oraz strategii profilaktycznych, tzn. działań informacyjnych, edukacyjnych, alternatywnych, interwencyjnych czy zmian środowiskowych. Następnym posunięciem jest ustalenie, jakie treści profilaktyczne będą przekazywane w ramach obowiązkowego programu nauczania z wykorzystaniem standardowych i autorskich programów profilaktycznych. Program profilaktyczny będzie prawidłowo skonstruowany, gdy obejmie swym zasięgiem całe środowisko uczniów, nauczycieli, rodziców;
- określenie sposobu realizacji, czyli ustalenie harmonogramu i terminów poszczególnych działań;
- określenie strategii ewaluacyjnej i jej realizatorów (Radomska i in. 2010, s. 11-13).

Zdaniem Joanny Szymańskiej (2002, s. 2-3) program powinien dotyczyć rzeczywistych zagrożeń występujących w danej zbiorowości szkolnej, być dostosowany do stanu zagrożenia oraz do potrzeb i możliwości rozwojowych uczniów, a także powinien zawierać zajęcia dla rodziców. Ponadto musi być wykorzystana najnowsza wiedza dotycząca sprawdzonych strategii, metod i form oddziaływania.

Współczesna profilaktyka

W Polsce w latach 90. XX wieku wdrożono wiele programów profilaktycznych i zaczęto badać ich skuteczność. Jak pokazują różne raporty, realizacja profilaktyki szkolnej jest oceniana na poziomie niezadowolającym. Problem niskiej jakości realizacji działań profilaktycznych dostrzega się również w krajach Unii Europejskiej. Komisja Europejska podjęła działania, mające na celu opracowanie europejskiego programu szkoleń dla nadzorujących re-

alizację programów profilaktycznych¹. Raporty NIK-u pokazują, że w znacznej ilości szkół nie są realizowane programy rekomendowane w zakresie profilaktyki uzależnień od alkoholu i narkotyków. Z raportu NIK wynika ponadto, że podejmowane działania nie miały potwierdzonej skuteczności (Informacja o wynikach... 2019).

Mając na myśli nowoczesną profilaktykę, można na podstawie badań wysnuć następujące wnioski (Porzak 2019, s. 113-212):

- skuteczna profilaktyka to współpraca pomiędzy nauczycielami, rodzicami i specjalistami z zakresu ochrony zdrowia psychicznego oraz zintegrowanie działań;
- ważna jest realizacja programów profilaktycznych o sprawdzonej skuteczności oraz ich ewaluacja;
- profilaktyka będzie skuteczniejsza, jeśli będzie częścią codziennych relacji społecznych i interpersonalnych młodzieży;
- troska o zdrowe środowisko, wysoka jakość i sprawdzone programy to podstawowe warunki skutecznej profilaktyki.

Podsumowując, działania związane z tworzeniem szkolnych programów wychowawczo-profilaktycznych powinny opierać się na wynikach współczesnych badań, ale również na systematycznej i rzetelnej diagnozie sytuacji szkolnej i potrzeb ucznia. Drugą sprawą jest odpowiednie przygotowanie prowadzących i realizacja sprawdzonych pod względem skuteczności programów profilaktycznych.

Zakończenie

Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego², aby dbać o prawidłowy rozwój zarówno dzieci, jak i młodzieży, wprowadził jednolite zintegrowane podejście względem działań opiekuńczych, edukacyjnych oraz wychowawczo-profilaktycznych. Działania te, dotyczą wszystkich rodzajów placówek. Wychowawcza działalność szkół jest jednym z podstawowych celów polityki oświatowej państwa. Podstawą wychowania jest odpowiednie kształtowanie systemu wartości uczniów oraz przygotowanie ich do dorosłego życia. Profilaktyka natomiast ma za zadanie kompensować braki w wychowaniu poprzez kompleksową interwencję. Działania profilaktyczne w szkole powinny obejmować swym zakresem wspomaganie uczniów w radzeniu sobie z trudnościami, które zagrażają prawidłowemu rozwojowi oraz zdrowemu stylowi

¹Na podstawie sprawozdań z działalności samorządów gminnych w zakresie profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych (PARPA-G1). Dane z 2018 roku pochodzą ze sprawozdań PARPA-G1 złożonych przez 2 446 gmin (stan na 17 czerwca 2019 roku).

²Obecnie Ministerstwo Edukacji Narodowej.

życia. Równocześnie powinny ograniczać oraz likwidować czynniki ryzyka, które mają wpływ na rozwój młodego człowieka, a także powinny inicjować oraz wzmacniać czynniki chroniące.

Literatura | References

- BARYŁA-MATEJCZUK M. (2013), *Konstruowanie szkolnego programu profilaktyki aktualnym zadaniem szkoły*, ORE, Warszawa.
- DZIEWIECKI M. (2005), *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce.
- GAŚ Z. B. (2000), *Psychoprofilaktyka. Procedury konstruowania programu wczesnej interwencji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- GAŚ Z. B. (2003), *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa.
- GAŚ Z. B. (2006), *Profilaktyka w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- INFORMACJA o wynikach kontroli. Profilaktyka uzależnień od alkoholu i narkotyków (2019), LPO.430.004.2019, nr ewid. 150/2019/P/19/094/LPO, <https://www.nik.gov.pl/kontrole/P/19/094/LKA/> [data dostępu: 12.09.2023].
- KANIA S. (2014), *Innowacje pedagogiczne – potrzeba profilaktyki społecznej w szkole wyższej*, [w:] *Nietechnologiczne innowacje w teorii i praktyce*, red. W. Duczmal, J. Żurawska, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole.
- OSTASZEWSKI K. (2005), *Podstawy teoretyczne profilaktyki zachowań problemowych*, [w:] *Diagnostyka, profilaktyka, socjologia w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. M. Deptuła, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
- PASTERNAK-KOBYŁECKA E. (2016), *Współpraca między szkołą, rodziną i innymi środowiskami wychowawczymi. Konspekt aksjologiczny*, [w:] *(Nie)codziennosc wychowawcza i dydaktyczna nauczyciela w szkole*, red. E. Pasterniak-Kobyłecka, Wydawnictwo Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- PORZAK R. (2000), *Wykorzystanie pakietów statystycznych do analizy zgromadzonego materiału diagnostycznego*, [w:] *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Poradnik dla szkolnych liderów profilaktyki*, red. Z. B. Gaś, Fundacja „Masz Szansę”.

- PORZAK R. (2019), Animacja szkół i środowiska lokalnego do działań profilaktycznych, [w:] Profilaktyka w szkole. Stan i rekomendacje dla systemu oddziaływań profilaktycznych w Polsce, red. R. Porzak, Wydawnictwo Fundacja „Masz Szansę”, Lublin.
- RADOMSKA A., BONISŁAWSKA A., JARMOŁOWSKA K., OKULICZ-KOZARYN K., MACANDER D., BORKOWSKA A., TERLIKOWSKA J., FRACZEK R., SOCHOCKI M. (2010), System rekomendacji programów profilaktycznych i promocji zdrowia psychicznego, Krajowe Biuro do Spraw Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa.
- ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356) (2017).
- ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 26 lipca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (2018).
- SPRINGER M. (2004), Profilaktyka społeczna. Rodzina. Szkoła. Środowisko lokalne, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
- SZYMAŃSKA J. (2002), Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki, Wyd. CMPP-P, Warszawa.
- USTAWA z DNIA 14 GRUDNIA 2016 R. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59) oraz w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v49i1.02>**Adam Stankiewicz***

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3687-1655>e-mail: a.stankiewicz@wns.uz.zgora.pl

DZIELNICOWY W ROLI PEDAGOGA

COMMUNITY POLICE OFFICER AS AN EDUCATOR

Keywords: community police officer, educator, streetworking.

The aim of this article is to present the range of tasks and responsibilities that a community police officer – a street educator – has to fulfil in his/her daily service. The author synthesises the tasks facing the streetworker, which are aimed at adolescents and adults. Community education described in the paper is based on mutual trust and respect between the police representative and the citizen. The relationships established with the community and functioning in the local environment emerge as determinants for fulfilling the responsible role of the street educator. The information presented in the article was developed following a substantive analysis of texts and source studies.

DZIELNICOWY W ROLI PEDAGOGA

Słowa kluczowe: dzielnicowy, pedagog, streetworking.

Celem artykułu jest przedstawienie zakresu zadań i obowiązków, jakie ma do zrealizowania w swojej codziennej służbie dzielnicowy – pedagog. Autor tekstu w sposób syntetyczny wskazuje na zadania, jakie stoją przed streetworkerem, a skierowane są one do adolescentów i do osób dorosłych. Opisany

* **Adam Stankiewicz** – magister dziennikarstwa i komunikacji społecznej; zainteresowania naukowe: prewencja, interwencje policyjne, kryminologia, wiktymologia, kryminalistyka, porządek publiczny.

rodzaj edukacji społeczności lokalnych oparty jest na wzajemnym zaufaniu i szacunku pomiędzy przedstawicielem Policji a obywatelem. Nawiązane relacje ze społecznością lokalną i funkcjonowanie w środowisku lokalnym, stają się wyznacznikiem do wypełniania odpowiedzialnej roli pedagoga ulicy. Zaprezentowane w artykule treści zostały opracowane po przeprowadzeniu merytorycznej analizy tekstów i opracowań źródłowych.

Wprowadzenie

Policja, wykonując swoje zadania w otaczającej nas rzeczywistości, koncentruje się nie tylko na swoim głównym zadaniu, jakim jest ściganie sprawców przestępstw i wykroczeń, a coraz częściej zwraca uwagę na swoją rolę, którą jest edukacja społeczności lokalnej. Takiego rodzaju działalność na rzecz społeczeństwa w głównej mierze realizowana jest poprzez dzielnicowych. Zauważalnym jest w coraz większym zakresie, że policjanci, realizując zadania porządkowe, mają wpływ w sposób pośredni na poprawę działalności gospodarki narodowej, zapewniając bezpieczeństwo podmiotom gospodarczym (Maciejewski 2014, s. 126-127). Współcześnie społeczeństwo utożsamia policjanta dzielnicowego, nie tylko z funkcją „stróża prawa”, ale zauważa jego aktywność przy realizacji zadań w idei *Community Policing*. Dzielnicowy realizuje zadania ukierunkowane na edukowanie społeczności lokalnych oraz nawiązuje z nimi kontakty partnerskie. Dokonywana w taki sposób współpraca sprzyja rozwiązywaniu pojawiających się problemów, czego następstwem jest poprawa jakości życia społecznego (Trojanowicz 1995). W tym zakresie policjant odgrywa rolę zarówno psychiatry, doradcy małżeńskiego, pracownika socjalnego, lekarza, jak i księdza (Czapska, Wójcikiewicz 1999, s. 18). Warte podkreślenia jest to, by członkowie społeczności lokalnej patrząc na dzielnicowego, nie tylko widzieli w nim policjanta, ale dostrzegali kogoś, kto służy pomocą, radą, a przede wszystkim ma celu osiągnięcie dobra społecznego. Najważniejszym jest zatem, aby policjant dzielnicowy sprostał oczekiwaniom, jakie pokłada w nim społeczność lokalna.

Policjant dzielnicowy, pedagog

Dzielnicowi stanowią specyficzną grupę, która w szczególny sposób angażuje się w poprawę bezpieczeństwa społeczności lokalnych. W tym zakresie Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji wdraża prospołeczny program prewencji kryminalnej pod nazwą „Dzielnicowy bliżej nas” (<https://dzielnicowy-blizej-nas.policja.pl/>). Celem tego programu jest przedstawienie dzielnicowego jako „policjanta pierwszego kontaktu”, który swoją wiedzą i doświadczeniem będzie wspierał społeczności lokalne, a jednocześnie będzie stanowił swoistego rodzaju łącznik z Policją. Najważ-

niejszym założeniem tego programu jest zbliżenie się Policji do obywateli. Cele tego programu w całości wpisują się w ideę *community policing*, której głównym zadaniem jest zaspokojenie potrzeb bezpieczeństwa społecznego. Zadanie to realizowane jest poprzez nawiązanie partnerskich stosunków pomiędzy Policją a społeczeństwem, co skutkować ma wpływem na poprawę bezpieczeństwa. Dodatkowym zadaniem jest podniesienie autorytetu Policji, poprzez proaktywne wykorzystanie środków przynależnych społeczeństwu, a które wpływają na zmiany warunków stanowiących podłoże działań przestępczych (Urban 2009, s. 123). Zatem działania podejmowane przez dzielnicowego wpisują się w ten program, jako *community partnership*, czyli w rolę policjanta, który w szczególności współpracuje ze społecznościami lokalnymi, szkołami, kościołami i innymi podmiotami lub osobami. Rolą dzielnicowego jest stwarzanie warunków, które umożliwią obywatelom jak największe poczucie bezpieczeństwa. Dodatkowym zadaniem *community policing* jest również współdziałanie w zakresie realizacji działań prewencyjnych oraz ciągły monitoring potrzeb mieszkańców z ustaleniem potrzeb możliwych do zrealizowania przez Policję (Czapska, Wójcikiewicz 1999, s. 138-139).

Policjant dzielnicowy wchodząc w interakcje ze środowiskiem lokalnym, przyjmuje rolę współorganizatora dyskusji społecznych, które określają potrzeby mieszkańców. Następstwem są organizowane różnego rodzaju przedsięwzięcia zmierzające do poprawy bezpieczeństwa. W taki sposób angażowani obywatele mają poczucie współodpowiedzialności za całą społeczność lokalną. Wszelkie podejmowane działania mają pozytywnie wpłynąć na wizerunek Policji, która powinna być odbierana jako instytucja pomocna i przyjazna wobec obywatela. Dzielnicowi, współpracując z mieszkańcami, przyczyniają się do skutecznego działania organów ścigania. W ramach współpracy Policji z podmiotami administracji rządowej czy samorządowej wykorzystywany jest potencjał tych podmiotów i osób tam zatrudnionych w celu ograniczenia przestępczości, a docelowo zwiększenia poczucia bezpieczeństwa. Obserwując zwiększającą się rolę dzielnicowego w zakresie działań uspołeczniająco-profilaktycznych, resocjalizacyjnych i wychowawczych, społeczeństwo oczekuje, aby stał się on animatorem działań edukacyjno-prewencyjnych (Konopczyński 2016, s. 8-9). W przypadku funkcjonariuszy pracujących na stanowisku dzielnicowego, istotny element stanowią ich szczególne cechy osobowościowe, doświadczenie, wiedza i łatwość nawiązywania kontaktów, co wiąże się ciągłym komunikowaniem się z mieszkańcami w celu określenia, a następnie realizacji wspólnie ustalonych działań (Stawnicka 2013, s. 94). Realizowana w ten sposób przez policjanta dzielnicowego rola, określa jego zadania w ramach streetworkingu, jako pedagoga ulicy. Podczas wykonywania swoich zadań pedagog ulicy realizuje powie-

rzoną mu misję poza instytucją – jednostką Policji, współpracując w tym czasie z potrzebującą wsparcia młodzieżą. Elżbieta Bielecka (1999, s. 220) podaje definicję pedagogiki podwórkowej, przez co należy rozumieć: „działanie społeczno-wychowawcze i opiekuńcze związane z miejscem zamieszkania najmłodszych i młodych mieszkańców osiedli”. Dominującą cechą pedagogiki podwórkowej jest spontaniczność i jej środowiskowy charakter. Koncentruje się ona na problematyce czasu wolnego dzieci i młodzieży, a efektem wychowawczo zorganizowanego podwórka jest poszerzenie oddziaływań domu rodzinnego. Należy zatem stwierdzić, że dzielnicowy, który jest kreatorem dialogu Policji ze społeczeństwem, pełni rolę pedagoga ulicy. Najlepiej zauważyć realizację tych zadań można w dużych miastach, gdzie najczęściej dzielnicowy ma do czynienia z rodzinami, w których występują problemy np. alkoholowe, przemoc domowa, dysfunkcje wychowawcze dzieci i młodzieży. Należy również zauważyć, że tzw. dzieci ulicy to nie jedynie problem wskazanych powyżej rodzin. Niejednokrotnie w swojej pracy dzielnicowy spotyka się z dziećmi z „dobrych rodzin”, które pomimo ustabilizowanej sytuacji materialnej rodziny, bardzo często pozostają zostawione same sobie, czego efektem jest fakt, iż w równym stopniu zagrożone są dysfunkcją wychowawczą, jak inne, wychowujące się w rodzinach o niższym statusie materialnym (Orłowski, Szczepański 2012, s. 29). Jedną z głównych przyczyn spędzania czasu wolnego na ulicy przez dzieci z dobrych rodzin jest ucieczka z domu rodzinnego przed presją osiągnięcia dobrych wyników w nauce. Powiązane jest to z realizacją planów rodziców względem adolescenta, przy braku wsparcia emocjonalnego dziecka w sytuacji problemowej. Dziecko uciekając z domu, unika presji rodziców, starając się dokonywać własnych wyborów (Klonowska 2018, s. 228).

Zadania pedagoga ulicy – dzielnicowego

Dzielnicowy w swojej codziennej służbie kontaktuje się z osobami, które potrzebują wsparcia, jednakże nie dokonuje on zmian w ich dotychczasowym funkcjonowaniu w społeczeństwie lokalnym. Niezmiernie ważne jest to, aby przy początkowych kontaktach zbliżyć się do tych osób i zdobywać ich zaufanie. W relacjach z młodzieżą duży nacisk powinien zostać położony na umacnianie szacunku do samych siebie. Następstwem tego może być przywrócenie ich do życia społecznego. Dzielnicowy przyczynia się do tego, aby pomóc młodemu człowiekowi wyjść ze środowiska, w którym obecnie się znajduje, a zazwyczaj jest to środowisko zamknięte i toksyczne. Warty podkreślenia jest fakt, że podejmowane przez pedagoga ulicy – dzielnicowego zadania, w znacznej mierze ukierunkowane są na osoby, które nie zgłaszają potrzeby pomocy, a wręcz przeciwnie – odrzucają proponowaną

im współpracę i pomoc. W swoich działaniach streetworker główną uwagę zwraca na edukację nieformalną, prewencję bezpośrednią, mając na uwadze ograniczenie wystąpienia ryzyka wykluczenia adolescenta ze społeczności lokalnej. Zadania tego typu najlepiej realizowane są w chwili przeniknięcia przez dzielnicowego do środowiska młodzieży i stania się jego częścią. Podczas pracy z trudną młodzieżą należy poświęcać jej znacznie więcej czasu. W ten sposób zdobywa się ich zaufanie oraz nawiązuje wspólne relacje. Pozwala to na poznanie ich problemów, co z kolei umożliwia udzielanie pomocy w trudnych sytuacjach. Streetworker – dzielnicowy przekonuje swoich podopiecznych do realizacji zajęć bez łamania przy tym przepisów prawa. Tego rodzaju zachowania w sposób bezpośredni wpływają na zacieśnianie się więzi pomiędzy młodzieżą a Policją, czego następstwem jest większa otwartość adolescenta wobec policjanta, do którego zwróci się o pomoc, poradę i wsparcie w sytuacji, kiedy zaistnieje taka potrzeba (Simiot i in. 2010).

Częstym zjawiskiem występującym wśród osób dorosłych jest ich wykluczenie społeczne, co nierzadko skłania te osoby do szukania pomocy i tolerancji u streetworkera – dzielnicowego. W tej sytuacji dzielnicowy w pierwszej kolejności powinien skupić się na poznaniu środowiska, w którym będzie realizował postawione przed nim zadania i nawiązywaniu kontaktów z mieszkańcami rejonu, właścicielami sklepów tworzącymi społeczność lokalną. Są oni pomocni w poznaniu sieci kontaktów społecznych na danym terenie. Następnym etapem działań podejmowanych przez dzielnicowego w stosunku do społeczności lokalnych jest udział w spotkaniach z mieszkańcami i asymilacja z ich kulturą. Poprzez te aktywności pedagog ulicy buduje swoją pozycję w społeczności lokalnej i zdobywa jej zaufanie. W trakcie procesu poznawania się nie wprowadza on żadnych zmian w funkcjonowaniu społeczności, a pożądanym rezultatem jest chęć nawiązywania kontaktów z policjantem. W dalszej kolejności przy realizacji swoich zadań dzielnicowy dokonuje przed społecznością lokalną autoprezentacji oraz wskazuje na rolę, jaką ma zamiar pełnić w ich środowisku. Jest to ostatnia z części etapu zapoznawczego, po której następuje etap pracy właściwej, w trakcie której dochodzi do wsparcia indywidualnego jednostki społecznej, działań grupowych i wspólnotowych (Białożył 2014, s. 222-223).

Policjant, podejmując zadania streetworkera, w głównej mierze wykonuje działania z zakresu prewencji kryminalnej i profilaktyki, które skierowane są na współpracę z obywatelem. Mimo tego, że w trakcie służby dzielnicowy ma wiele różnych obowiązków i zadań do realizacji, swoją uwagę powinien skupić się na wypełnianiu swojej prospołecznej funkcji z jednoczesną realizacją funkcji pedagogicznej. Współczesne społeczeństwo jest porównywane do społeczeństwa sprzed dwudziestu czy trzydziestu lat, jednakże funkcjonuje

ono w odmienny sposób. Obecne problemy i wyzwania zasadniczo różnią się od tych z lat minionych. Duży wpływ na to ma wielokulturowość, powiązana z procesami migracyjnymi. Kolejnym z czynników różnicującym społeczeństwa jest otwarty dostęp do informacji, w tym do Informacji zawartych w Internecie. Powoduje to zwiększenie ryzyka wystąpienia nowych rodzajów przestępczości i zagrożeń terrorystycznych. Taka sytuacja bezpośrednio zwiększa anonimowości jednostek w społecznościach lokalnych i przyczynia się do spłykania relacji społecznych (Klonowska 2018, s. 225).

Zakończenie

Pomimo faktu, iż pierwotnie działania podejmowane przez pedagoga ulicy dotyczyły kontaktów jedynie z dziećmi z rodzin patologicznych, obecnie dzielnicowy swoją uwagę koncentruje również na dzieciach z tzw. dobrych rodzin. Tacy adolescenti określane są mianem eurosierot, czyli dzieci pozostawionych samym sobie, pomimo pochodzenia często z rodzin o wysokim statusie społecznym i materialnym. Te grupy młodzieży zaczynają tworzyć własne społeczności, do których powinni docierać policjanci. Osoby z „dobrych rodzin” borykają się z odmiennymi problemami niż ich rówieśnicy z rodzin patologicznych. Wpływ na to ma fakt posiadania zasobów finansowych służących do zaspokajania ich zachcianek. Streetworker – dzielnicowy, będąc kreatorem nawiązywania kontaktów społecznych, tworzy swoisty układ dążący do wspólnego oddziaływania na siebie wskazanych elementów. W ramach tego rodzaju współpracy działania uzupełniają się poprzez kooperację i synchronizację (Michael 2011, s. 18). W ten sposób realizowane działania filozofii pedagoga ulicy, nastawione są na długofalowe oddziaływanie na społeczeństwo, co powoduje kształtowanie trwałych i właściwych postaw społecznych.

Literatura | References

- BIAŁOŻYT K. (2014), Streetworking jako metoda działania pracownika socjalnego, „Roczniki Teologiczne”, nr 1 (LXI).
- BIELECKA E. (1999), Pedagogika podwórkowa, [w:] Elementarne pojęcie pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, red. D. Lalek, T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- CZAPSKA J., WÓJCIKIEWICZ J. (1999), Policja w społeczeństwie obywatelskim, Wydawnictwo Zakamycze, Kraków.

- KLONOWSKA I. (2018), *Uspołecniające, profilaktyczne i resocjalizacyjne funkcje Policji w perspektywie współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- KONOPCZYŃSKI M. (2016), *Misja społeczno-pedagogiczna dzielnicowych w społeczeństwie obywatelskim*, „Policja 997”, nr 5, <https://gazeta.policja.pl/997/numery-specjalne/specjalne-policja-997/128085,POLICJA-997-nr-5.html> [data dostępu: 11.09.2023].
- MACIEJEWSKI J. (2014), *Grupy dyspozycyjne. Analiza socjologiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- MICHAEL M. (2011), *Streetworking. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- ORŁOWSKI A., SZCZEPAŃSKI T. (2012), *Przewodnik po problemach streetworkera – pedagoga ulicy*, Wydawca Ogólnopolska Sieć Organizacji Streetworkerskich – OSOS, Warszawa.
- SIMIOT A., OLEŚ K., WYPYCHOWSKA B. (2010), *Streetworking – szansą dla dzieci ulicy*, „Naukowe Zeszyty Studenckie”, Nr 2, <http://hdl.handle.net/10593/750>.
- STAWNICKA J. (2013), *Dialogiczny wymiar bezpieczeństwa. Rzecz o Polskiej Policji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- TROJANOWICZ R. C. (1995), *Community policing: A survey of police departments in the United States*. United States: Department of Justice, Federal Bureau of Investigation, National Center for Community Policing Michigan State University.
- URBAN A. (2009), *Bezpieczeństwo społeczności lokalnych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v49i.15>**Teresa Listwan***

Łużycka Szkoła Wyższa

im. Jana Benedykta Solfy z siedzibą w Żarach

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6757-6114>e-mail: listwan.teresa@wp.pl**ROLA EDUKACJI SPORTOWEJ W PROFILAKTYCE
PRZEMOCY WŚRÓD MŁODZIEŻY OCHOTNICZYCH
HUFCÓW PRACY**THE ROLE OF SPORTS EDUCATION IN PREVENTING VIOLENCE
AMONG YOUNG PEOPLE IN THE VOLUNTARY LABOR CORPS**Keywords:** sports education, physical culture, violence, Voluntary Labor Corps, youth, educational staff.

The article presents the problem of violence prevention among young people of the Voluntary Labor Corps as perceived by the educational staff of the Voluntary Labor Corps (OHP). The aim of the study was to answer the main research question, which was related to learning about the role played by sports education in the prevention of violence among the youth of the Voluntary Labor Corps. There were three specific research questions. The first one included gaining insight into the importance of education for the physical and mental development of young people in the Voluntary Labor Corps. The second one was concerned with difficulties in implementing sports education, while the third one concerned the rational organization of leisure time through the use of sports education as a form of counteracting violence among young people in the Voluntary Labor Corps. The study

***Teresa Listwan** – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: funkcjonowanie społeczne, edukacyjne i zawodowe młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy, poradnictwo zawodowe, trudności wychowawcze, dysfunkcje rozwoju fizycznego i psychicznego dzieci i młodzieży, metodologia badań społecznych.

sample comprised 50 educators from the Voluntary Labor Corps. Research tools used were a survey and an interview. It was found that sports activities are conducive to the physical and mental development of young people of the Voluntary Labor Corps. However, there are difficulties in the implementation of sports activities because young people are reluctant to take part. The educators of the Voluntary Labour Corps respond by rationally organising the leisure time of young people through the use of sports education as a form of violence prevention.

ROLA EDUKACJI SPORTOWEJ W PROFILAKTYCE PRZEMOCY WŚRÓD MŁODZIEŻY OCHOTNICZYCH HUFCÓW PRACY

Słowa kluczowe: edukacja sportowa, kultura fizyczna, przemoc, Ochotnicze Hufce Pracy, młodzież, kadra wychowawcza.

W artykule przedstawiono problem profilaktyki przemocy wśród młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy (OHP) według opinii kadry wychowawczej OHP. Celem badań było udzielenie odpowiedzi na główne pytanie badawcze, które wiązało się z poznaniem roli, jaką spełnia edukacja sportowa w profilaktyce przemocy wśród młodzieży OHP. Pytania szczegółowe dotyczyły udzielenia odpowiedzi na trzy pytania badawcze. Pierwsze z nich zawierało poznanie znaczenia edukacji dla rozwoju fizycznego i psychicznego młodzieży OHP. Drugie obejmowało trudności w realizacji edukacji sportowej, natomiast trzecie dotyczyło racjonalnej organizacji czasu wolnego poprzez wykorzystanie edukacji sportowej jako formy przeciwdziałania przemocy wśród młodzieży OHP. W przeprowadzonych badaniach uczestniczyło 50 wychowawców OHP. Wykorzystano dwa narzędzia badawcze: kwestionariusz ankiety oraz kwestionariusz wywiadu. Badania wykazały, że zajęcia sportowe sprzyjają rozwojowi fizycznemu i psychicznemu młodzieży OHP. Występują jednak trudności w realizacji zajęć sportowych ze strony badanej młodzieży. Odpowiedzią wychowawców OHP jest racjonalna organizacja czasu wolnego młodzieży poprzez wykorzystanie edukacji sportowej jako formy profilaktyki przemocy.

Wprowadzenie

Człowiek żyjący we współczesnym świecie jest narażony na wiele zagrożeń swojego rozwoju fizycznego i psychicznego. Trudności rozwojowe mogą wystąpić wskutek stosowania przemocy ze strony osób najbliższych w rodzinie

własnej, jak również w środowisku szkolnym, a także otoczeniu sąsiedzkim czy pracowniczym.

Profilaktyka przemocy wśród młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy jest w takiej sytuacji niezbędna. Młody człowiek znajdujący się w okresie adolescencji, w trakcie swego rozwoju wymaga właściwych oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych. Ochotnicze Hufce Pracy wychodzą z inicjatywą pomocy młodzieży wywodzącej się z rodzin o trudnej sytuacji materialnej, niekiedy doświadczającej zachowań o charakterze przemocowym. Kształtowanie zachowania tej młodzieży wynika z systemu wychowania i kształcenia stosowanego w Ochotniczych Hufcach Pracy. Jedną z możliwości realizacji oddziaływań profilaktycznych w Ochotniczych Hufcach Pracy jest edukacja sportowa. Edukacja sportowa jest w tej sytuacji podstawą wymiaru profilaktyki młodego człowieka poprzez stwarzanie mu szansy realizacji swoich zainteresowań w formie kultury fizycznej, jako sposobu przeciwdziałania występowaniu zjawiska przemocy.

Profilaktyka przemocy a edukacja sportowa

Młody człowiek w trakcie swego życia znajduje się w różnych środowiskach a przede wszystkim w środowisku rodzinnym oraz szkolnym, które kształtują jego rozwój psychiczny i fizyczny. Środowiska te nie zawsze spełniają swoją funkcję, a mogą też przejawiać symptomy przemocy.

Przemocą określamy „wszystkie nieprzypadkowe akty naruszające osobistą wolność jednostki, które przyczyniają się do fizycznej albo psychicznej szkody drugiego człowieka i które wykraczają poza społeczne normy wzajemnych kontaktów międzyludzkich” (Pospiszyl 1999, s. 16).

Rodzaje przemocy obejmują m.in. przemoc psychiczną i fizyczną. Objawy przemocy występują w postaci objawów fizycznych, psychicznych oraz emocjonalnych i społecznych. Objawy fizyczne przemocy to przede wszystkim sińce i obrzęki na ciele osoby maltretowanej, nietypowe ślady po oparzeniach, rany cięte i kłute, złamania kości itp. Objawy emocjonalne są obserwowalne w postaci wzrostu lęku, niepokoju w postaci tzw. zamrożonego strachu. Pojawia się brak reakcji w sytuacji emotogennej, niska samoocena, poczucie odrzucenia, opuszczenia, depresja, zmienność nastroju (od euforii do rozpacz), nieufność wobec innych, wrogość, wyuczona bezradność oraz spadek poczucia kompetencji. Zachowania społeczne dziecka mogą wskazywać na skłonności do częstych bójek z innymi uczniami, jak również na wzrost agresywności w sytuacjach niekontrolowanych. Pojawia się drażliwość, hałaśliwość w zabawach grupowych, brak dystansu wobec osób dorosłych a w następstwie uzależnienie od agresora. Ponadto występuje prawdopodobieństwo, iż dziecko krzywdzone będzie wykazywało skłon-

ności do uzależnienia od alkoholu, środków odurzających, a także zachowań o charakterze przestępczym, jak również wejścia w grupy podkulturowe, co może być przyczyną licznych konfliktów z prawem. Jak wskazuje Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej „Nikt nie może być poddany torturom ani okrutnemu, nieludzkiemu lub poniżającemu traktowaniu. Zakazuje się stosowania kar cielesnych” (Konstytucja RP, art. 14). Od 2002 roku szkoły zostały zobowiązane do wprowadzania szkolnych programów profilaktyki problemów dzieci i młodzieży (Rozporządzenie MENiS, 2002). Zdarzają się wychowawcy, którzy nie zagłębiają się w szczegóły ani źródło konfliktu. Stan taki wynika niekiedy z powodu braku środków finansowych (Orłowski 2005, s. 9-15). Edukacja sportowa jest w takiej sytuacji formą działań stale obecną w placówkach oświatowych.

Edukacja sportowa, która jest realizowana w postaci kultury fizycznej, w tej sytuacji jest formą przeciwdziałania wskazanym rodzajom i symptomom przemocy. Kultura fizyczna, jak podaje Wincenty Okoń (1989, s. 42) to „dziedzina kultury obejmująca ogół wartości związanych ze zdrowiem, budową i kształtnością ciała oraz jego wydolnością, sprawnością, odpornością i zahartowaniem”. Kultura fizyczna oddziałuje na funkcjonowanie organizmu człowieka, przyczyniając się między innymi do wydolności pracy układu krążenia, mięśniowego oraz oddychania. Ponadto kształtują się cechy motoryki, takie jak: zwinność, szybkość i zręczność. Sport wywiera wpływ na zdrowie i samopoczucie człowieka w różnych sferach jego funkcjonowania. Aktywność fizyczna poprawia nastrój, zwiększa sprawność mózgu, wpływa na zdrowie psychiczne, uprawianie sportu podnosi samoocenę, zwiększa zdolność uczenia się.

Młodzież ucząca się w systemie kształcenia i wychowania Ochotniczych Hufców Pracy uczestniczy w zajęciach z zakresu kultury fizycznej. Występują jednak sytuacje, które utrudniają rozwijanie aktywności fizycznej młodzieży wynikające z braku dostosowania się uczestników OHP do regulaminu zajęć sportowych. W takich okolicznościach należałoby się zastanowić, jaka jest rola edukacji sportowej, dokąd ona zmierza w zakresie przeciwdziałania przemocy wśród młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy?

Badania własne

W badaniach uczestniczyła kadra OHP pełniąca funkcje wychowawcy (50 osób) w jednostkach organizacyjnych (Hufce Pracy z zakwaterowaniem i bez zakwaterowania). Kadra Ochotniczych Hufców Pracy posiadała różny staż pracy, w tym był to staż roczny, jak i wieloletni.

Problem badawczy wyrażał się w pytaniu: Jaką rolę odgrywa edukacja sportowa w profilaktyce przemocy wśród młodzieży Ochotniczych Hufców

Pracy? W badaniach wykorzystano dwa narzędzia: kwestionariusz ankiety oraz kwestionariusz wywiadu. Kwestionariusz ankiety zawierał pytania otwarte i zamknięte wielokrotnego wyboru.

Zdaniem badanych zajęcia sportowe realizowane w systemie kształcenia młodzieży – uczestników Ochotniczych Hufców Pracy sprzyjają kształtowaniu się rozwoju psychicznego i fizycznego młodzieży (96% wypowiedzi). Wypowiedzi kadry Ochotniczych Hufców Pracy wskazują, że edukacja sportowa odgrywa ważną rolę dla rozwoju ich podopiecznych. Sytuacja ta została potraktowana przez badanych jako sprawa bardzo ważna. Jak wynika z wypowiedzi jednego z wychowawców „Sport jest ważny w przełamywaniu barier. Pozwala rozładować energię drzemiącą w młodych ludziach. Wyzwała wśród nich rywalizację, ambicję, chęć osiągnięcia dobrego wyniku”. Inna wypowiedź również podkreśla znaczenie edukacji sportowej, ale wskazuje też jej znaczenie terapeutyczne „Sport jest jednym z najlepszych środków terapeutycznych dla trudnej młodzieży. Dzięki rywalizacji młodzież uczy się dyscypliny, współpracy, odpowiedzialności za całą grupę [...]”.

Występują jednak sytuacje, które utrudniają realizację edukacji sportowej, a zatem uniemożliwiają prawidłowe kształtowanie się rozwoju psychicznego i fizycznego. Zdarzenia te obejmują według badanych liczne zwolnienia lekarskie młodzieży z zajęć kultury fizycznej (20% wypowiedzi badanych), brak przygotowania ucznia do zajęć tj. brak stroju sportowego (20%). Czasem młodzież decyduje się poświęcić czas zajęć na coś innego niż zaplanowane ćwiczenia sportowe. Wychowawcy wskazują, że są to przede wszystkim wagarzy (15%) oraz własna organizacja czasu lekcji, która obejmuje załatwianie spraw prywatnych w szkole związanych z dokumentacją szkolną u wychowawcy klasy lub nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych (10%). Okoliczności takie skłaniają do postawienia pytania o to, czy są to warunki sprzyjające prawidłowemu rozwojowi psychofizycznemu młodzieży uczącej się w Ochotniczych Hufcach Pracy?

Odpowiedzią są działania podejmowane przez kadre wychowawczą Ochotniczych Hufców Pracy. Wychowawcy starają się organizować w sposób racjonalny czas wolny młodzieży, zapobiegając w ten sposób między innymi występowaniu przemocy wśród młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy.

Większość respondentów (90%) jest organizatorem zajęć sportowych z młodzieżą w Hufcach Pracy oraz Ośrodkach Szkolenia i Wychowania. Działania te stanowią „alternatywę uzupełniającą” realizację zajęć wobec edukacji sportowej. Warunkiem realizacji tych zajęć jest baza dydaktyczno-wychowawcza oraz odpowiedni czas niewchodzący w interakcję z innymi zajęciami wychowawczo-dydaktycznymi. Wychowawcy potwierdzają ten fakt w swoich wypowiedziach. Oto stwierdzenie jednego z nich „Jeśli czas na

to pozwala, organizuję zajęcia sportowe indywidualnie lub zespołowo, są to głównie gry i zabawy sportowe, zespołowe i indywidualne”. Jak wynika z wypowiedzi respondenta, zajęcia są dostosowane do indywidualnych możliwości każdego z uczestników według ich zainteresowań lub potrzeb albo są realizowane zespołowo. Organizacja zajęć jest uwarunkowana również planem zajęć dydaktyczno-wychowawczych, który jest wytyczną dla kadry wychowawczej. Fakt ten potwierdza wypowiedź jednego z wychowawców „Zajęcia sportowe odbywają się zgodnie z opracowanym planem na dany miesiąc [...]”. Istotne jest również urozmaicenie takich zajęć, ich różnorodność, która gwarantuje rozwój zainteresowań młodych ludzi. W taki sposób wypowiada się też inny wychowawca: „[...] Rozgrywane są mecze, konkursy, gry, quizy o tematyce sportowej [...]”. Kolejna wypowiedź o tym samym charakterze wskazuje na różnorodność zajęć występujących w ofercie Ochotniczych Hufców Pracy, gdzie jest to: „[...] gimnastyka poranna, zabawy i gry rekreacyjne, sportowe, sprawnościowe [...] uczestnicy zajmują się tenisem stołowym, piłką nożną, grają w warcaby, szachy [...]”. Przedstawione rodzaje zajęć sportowych zmierzają do utrzymania ciągłości edukacji sportowej poprzez bogactwo oferty sportowej a tym samym wzrostu zainteresowania ze strony młodzieży.

Zdaniem badanych (70%) wzrost aktywności sportowej, jak również wyrażenie zainteresowania młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy ofertą edukacji sportowej sprawia, iż wśród uczestników maleje zjawisko przemocy fizycznej. Zajęcia sportowe w rozumieniu kadry wychowawczej w istotny sposób przyczyniają się do ograniczenia zjawiska przemocy rówieśniczej wśród wychowanków OHP. Jak wynika z wypowiedzi jednego z respondentów „[...] młodzież zajęta sportem nie ma czasu zajmować się przemocą wśród rówieśników [...]” natomiast „[...] podczas wysiłku fizycznego znikają negatywne emocje [...]”. Zajęcia sportowe „[...] wyzwalają energię, jaką naładowana jest młodzież skierować we właściwym kierunku [...]”, czyli „[...] niwelują agresję [...]”.

Wychowawcy poprzez działania profilaktyczne o charakterze sportowym przeciwdziałają zjawisku przemocy wśród młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy. Realizacja tych przedsięwzięć wymaga zaangażowania kadry w racjonalną organizację czasu wolnego młodzieży z wykorzystaniem edukacji sportowej. Efektywna realizacja czasu wolnego występuje wówczas, jeżeli wychowawcy dysponują odpowiednią bazą sportową, czasem oraz organizują zajęcia według planu dydaktyczno-wychowawczego. W wyniku tych działań kadra wychowawcza utrzymuje „ciągłość edukacji sportowej”. Edukacja sportowa w takim rozumieniu ma być działaniem profilaktycznym, które odnajduje swoją drogę w każdej sytuacji i pozwala młodzieży – uczestnikom

Ochotniczych Hufców Pracy „odnaleźć samego siebie wolnego od przemocy”. Potwierdzeniem tych rozważań mogą być słowa jednego z wychowawców stanowiące konkluzję takiego ujęcia edukacji sportowej „[...] poprzez współpracę i rywalizację na zajęciach sportowych młodzież zapomina o konfliktach i stara się współpracować dla dobra ogółu, co z czasem powoduje zanik przemocy w danej grupie [...]”.

Wnioski

- Edukacja sportowa zawiera działania o charakterze przeciwdziałającym przemocy wśród młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy,
- edukacja sportowa spotyka na swojej drodze trudności w realizacji ze strony młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy (zwolnienia lekarskie, brak przygotowania do zajęć sportowych – kultury fizycznej – strój sportowy),
- „trudności” w realizacji edukacji sportowej są rozwiązywane poprzez stosowanie środków zaradczych w postaci racjonalnej organizacji czasu wolnego młodzieży przez kadrę wychowawczą,
- edukacja sportowa warunkowana jest właściwą bazą sportową, czasem oraz planem pracy dydaktyczno-wychowawczej,
- istotnym warunkiem przeciwdziałania przemocy wśród młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy jest różnorodność oferty zajęć sportowych,
- integralność oferty zajęć o charakterze sportowym, bazy sportowej oraz aktywność kadry warunkuje efektywność edukacji sportowej w profilaktyce przemocy wśród młodzieży Ochotniczych Hufców Pracy.

Literatura | References

- KONSTITUCJA RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ (1997), Dz.U. 1997. Nr 78, poz. 483.
- ROZPORZĄDZENIE Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2002 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. nr 10, poz. 96).
- OKOŃ W. (1989), Słownik Pedagogiczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

ORŁOWSKI S. (2005), Szkoła wobec agresji i przemocy [w:] Profilaktyka w szkole. Poradnik dla nauczycieli, red. B. Kamińska-Buśko, J. Szymańska, CMPPP Warszawa, s. 9-15.

POSPISZYL I. (1999), Razem przeciw przemocy, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v49i.03>

Ewa Arleta Kos*

Uniwersytet Łódzki

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3009-7360>

e-mail: ewa.kos@uni.lodz.pl

Magdalena Matusiak-Rojek**

Uniwersytet Łódzki

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8900-0901>

e-mail: magdalena.matusiak@uni.lodz.pl

**EMPATYCZNE WSPIERANIE I TOWARZYSZENIE
DZIECKU Z MUTYZMEM WYBIÓRCZYM
W ŚRODOWISKU EDUKACYJNYM W ŚWIETLE
KONCEPCJI AMICATION**

PROVIDING EMPATHIC SUPPORT AND ACCOMPANYING THE
CHILD WITH SELECTIVE MUTISM IN THE EDUCATIONAL ENVI-
RONMENT IN THE LIGHT OF THE CONCEPT OF AMICATION

Keywords: selective mutism, supporting children with mutism, amicative issues, Amication pedagogy.

This article attempts to reflect on the possibility of supporting students with selective mutism in the school environment. The main aim of the paper is to further our understanding of the nature of selective mutism in the context of the need to build a relationship with the student based on empathy

***Ewa Arleta Kos** – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki; zainteresowania naukowe: metodologia badań empirycznych, przebieg oraz efekty procesu całościowego uczenia się osób dorosłych, dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi. Szczególną uwagę poświęca poznawaniu procesów, które kształtują jakość uczestnictwa społecznego ludzi na różnych etapach rozwoju.

****Magdalena Matusiak-Rojek** – doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii; zainteresowania naukowe: działalność Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, metodologia nauk społecznych, dydaktyka logiki.

and trust. The reflection presented in the article draws on the ethical and pedagogical proposal of one of the representatives of anti-pedagogy, Humbertus von Schoenebeck. It serves as a source of inspiration for the reflections presented in this paper relating to the pedagogical relationship between the teacher and the student. The authors point to the need for a reflective understanding of the phenomenon of support in the process of upbringing and education of children with selective mutism. The first section of the article describes the selective mutism disorder, lists the diagnostic specifics, and discusses the aetiology. This is followed by a discussion of amitative issues, presenting the basis for the formation of the idea of Amication. The article ends with a discussion of the specifics of pedagogical practice in relation with children with selective mutism in the light of the idea of Amication.

EMPATYCZNE WSPIERANIE I TOWARZYSZENIE DZIECKU Z MUTYZMEM WYBIÓRCZYM W ŚRODOWISKU EDUKACYJNYM W ŚWIETLE KONCEPCJI AMICATION

Słowa kluczowe: mutyzm wybiórczy, wspieranie dzieci z mutyzmem, problematyka amikatywna, pedagogika Amication.

Niniejszy tekst stanowi próbę namysłu nad możliwością wspierania uczniów z mutyzmem wybiórczym w środowisku szkolnym. Zasadniczym celem podjętej problematyki jest pogłębienie rozumienia natury zaburzenia, jakim jest mutyzm wybiórczy w kontekście konieczności budowania z uczniem relacji opartej na empatii, zaufaniu. Prezentowana w artykule refleksja odwołuje się do propozycji etycznej i pedagogicznej jednego z reprezentantów antypedagogiki Hubertusa von Schoenebecka. Stanowi ona źródło inspiracji dla prezentowanych tu rozważań odnoszących się do relacji pedagogicznej pomiędzy nauczycielem a uczniem. Autorki wskazują na konieczność refleksyjnego rozumienia fenomenu wsparcia w procesie wychowania i edukacji dzieci z mutyzmem wybiórczym. W pierwszej części artykułu scharakteryzowano zaburzenie jakim jest mutyzm wybiórczy, przywołano specyfikatory diagnostyczne, omówiono etiologię. Dalej Autorki skoncentrowały się na problematyce amikatywnej, prezentując założenia i podstawy formowania się idei Amication. Następnie omówiły specyfikę pedagogicznej praktyki w relacji z dziećmi z mutyzmem wybiórczym w świetle idei Amication.

Wprowadzenie

Mutyzm wybiórczy (MW), mimo wciąż pojawiających się na gruncie literatury zagranicznej, a w konsekwencji polskiej, nowych opracowań empirycznych, teoretycznych jest nadal mało rozpoznany wśród specjalistów zagadnieniem. Jest uporczywym i wyniszczającym zaburzeniem. Niestety nadal dostępnych jest niewiele informacji klinicznych w tym obszarze (Dogru i in. 2023). Potrzeba więcej danych, aby zrozumieć proces rozwoju MW, specyfikę funkcjonowania dzieci dotkniętych tym zaburzeniem, a przede wszystkim, by móc zaplanować skuteczny proces oddziaływania terapeutyczno-wychowawczego wobec dzieci z MW, których potrzeby w systemie edukacji są często niedostrzegane.

Poznanie specyfiki funkcjonowania wychowanków, zaplanowanie procesu pomocy i wsparcia zwykle kojarzy nam się z pewnym uogólnieniem, dostrzeżeniem powtarzających się prawidłowości na podstawie wielokrotnych obserwacji, korzystaniem z przyjętych schematów działania. Można jednak na to zagadnienie spojrzeć inaczej i skupić się na każdym konkretnym dziecku zmagającym się z mutyzmem wybiórczym. Na jego indywidualnych potrzebach, możliwościach, ograniczeniach. Ciekawą propozycją i źródłem wskazówek, jak towarzyszyć młodemu człowiekowi w jego rozwoju oraz przełamywaniu trudności, może być tutaj zaproponowana przez Hubertusa von Schoenebecka idea Amication. Ta wyrastająca na gruncie antypedagogiki myśl „koncentruje się na możliwościach budowania prawdziwych, autentycznych, opartych na wzajemnej przyjaźni i wolności stosunkach między dorosłymi a młodym pokoleniem” (Szkudlarek, Śliwerski 1993, s. 146). Relacje takie wydają się nieodzowne w pracy z dzieckiem z MW. Stanowią warunek wyjściowy do budowania przestrzeni, w której dziecko zdobędzie się na odwagę pokonywania wewnętrznych barier i będzie w stanie swobodnie wykorzystywać komunikację werbalną niezależnie od okoliczności.

Mutyzm wybiórczy – charakterystyka zaburzenia

Zaburzenie, które swoimi objawami przypominało mutyzm wybiórczy (MW), zostało opisane już w XIX wieku. W 1877 roku Clifton Kussmaul, opisując przypadek dziecka, które odmawia mówienia w pewnych sytuacjach, nazwał to zaburzenie afazją dobrowolną (*aphasia voluntaria*). Ujmując specyfikę tego zaburzenia w ten sposób, niemiecki lekarz podkreślił dobrowolną odmowę mówienia dziecka w określonych warunkach. Na początku lat 30. XX w., w związku z pracami szwedzkiego psychiatry Moritza Tramera, nazwę zaburzenia zmieniono na mutyzm planowany, mutyzm z wyboru (*elective mutism*). Oba te określenia nie oddawały istoty specyfiki zabu-

rzenia. Podkreślały one bowiem celowy, planowany, dobrowolny charakter odmowy komunikowania się. Dopiero w 1994 roku opisywany stan został określony w amerykańskiej klasyfikacji zaburzeń psychicznych jako mutyzm wybiórczy (selective mutism). Ta selektywność odnosi się właśnie do warunków, w których dziecko chciałoby, ale nie może z przyczyn niezależnych od siebie mówić, a nie, jak sugerowały poprzednie określenia, wiąże się z zamierzonym powstrzymaniem się od mówienia w wybranych sytuacjach, świadomym manipulowaniem, buntowniczym nastawieniem dziecka (Wong 2010, Kos 2021).

MW scharakteryzować można jako zaburzenie, które wiąże się z „konsekwentną selektywnością w mówieniu, tak że dziecko wykazuje odpowiednie kompetencje językowe w określonych sytuacjach społecznych, zazwyczaj w domu, ale konsekwentnie nie mówi w innych, zazwyczaj w szkole. Zakłócenie trwa co najmniej jeden miesiąc, nie ogranicza się do pierwszego miesiąca nauki i jest na tyle poważne, że uniemożliwia sukcesy edukacyjne lub komunikację społeczną. Nie wynika z nieznanym języka mówionego wymagane w sytuacji społecznej (np. gdy innym językiem mówi się w szkole niż w domu) ani z niezadowolenia z używania tego języka” (ICD-11 2020).

Na podstawie danych zawartych w raportach badawczo-epidemiologicznych, pochodzących przede wszystkim z Europy Zachodniej, Stanów Zjednoczonych czy Izraela, można stwierdzić, iż MW pojawia się w populacji z częstością od 0,03 do 0,76% (Bergman i in. 2002; Elizur, Perednik 2003; Ford i in. 1998; Kopp, Gillberg 1997 – wszystkie prace cyt. za: Bystrzanowska 2018) do 1,9% w Finlandii (Kumpulainen 1998, cyt. za: Bystrzanowska 2018). MW uznawany jest więc za zaburzenie występujące w populacji dzieci dość rzadko. Badania epidemiologiczne wskazują jednak na średni wskaźnik rozpowszechnienia MW na około jeden procent (Muris, Ollendick 2015). Z tego względu zaburzenie to nie powinno być opisywane jako rzadkie. Występuje ono przynajmniej tak często, jak np. autyzm, który także dotyczy ok. jednego procenta populacji (zob. <https://polskiautyzm.pl/autyzm/> [data dostępu: 23.02.2023]). Warto jednak nadmienić, iż MW w porównaniu z innymi zaburzeniami ujawniającymi się w wieku dziecięcym, jest bardzo słabo diagnozowany, często mylony z innymi zaburzeniami i niewystarczająco zbadany.

U większości dzieci początek MW przypada na okres pomiędzy 3 a 6 rokiem życia (73,5%), u dziewcząt zazwyczaj MW ma późniejszy początek niż u chłopców. Ponad połowa dzieci jest jednak diagnozowana pomiędzy 7 a 11 rokiem życia (57,1%). MW jest częściej diagnozowany u dziewczynek – stosunek liczby dziewcząt do chłopców wynosi 1,7:1 (Dogru i in. 2023).

MW jest zaburzeniem, które konstrytuowane jest przez lęk. Wiele badań wykazało, że lęk jest dominującym objawem dzieci z MW. Felix Vogel i inni zauważyli, że strach i niepokój są powszechne u dzieci z MW (2019). Warto nadmienić, iż Jim Driessen i inni wykazali, iż u zdecydowanej większości dzieci z MW (tj. 80%) można również zdiagnozować współistniejące zaburzenie lękowe.

Specyfika funkcjonowania dziecka z MW w środowisku edukacyjnym

Jak zostało nadmienione MW „jest jednym z zaburzeń funkcjonowania społecznego, które zazwyczaj ma swój początek przed ukończeniem 5 roku życia, a diagnozowane jest często po rozpoczęciu nauki szkolnej (wówczas dziecko powinno budować interakcję z nauczycielami i rówieśnikami, a z racji problemów współistniejących z mutyzmem tego nie robi)” (Kos 2020). Zaburzenie to najpełniej objawia się bowiem właśnie w środowisku edukacyjnym, jednak jego symptomy obserwowalne są także w innych miejscach publicznych i nowych dla dziecka, na spotkaniach rodzinnych, towarzyskich.

Dziecko z MW charakteryzuje się utrwaloną gotowością do reagowania lękiem i wzmożonym napięciem emocjonalnym zwłaszcza w sytuacjach wymagających kontaktu z innymi osobami, a nawet zapowiedzi sytuacji tego typu. U osoby z MW obserwuje się pewne zachowania, których celem jest obniżenie tego napięcia.

Co istotne z perspektywy niniejszego opracowania, dzieci z MW nie proszą innych o pomoc, wsparcie. Nie potrafią wyrazić swoich potrzeb, opowiedzieć o doświadczanych trudnościach. Są ciche, nie zwracają na siebie uwagi opiekunów, rówieśników. Wykonują stawiane przed nimi zadania, polecenia niemalże perfekcyjnie, rzadko protestując, stawiając opór opiekunom. Nie wierzą jednak we własne siły. Często mają zaniżone poczucie własnej wartości i słabą samoocenę. Przez nauczycieli, wychowawców postrzegane są jako nieśmiałe, wrażliwe emocjonalnie, introwertyczne, określane są często jako indywidualiści. Ze strony wychowawców nie otrzymują zazwyczaj wystarczająco dużo uwagi, gdyż są grzeczne, niekonfliktowe, nie przeszkadzają, nie wyrażają kontrowersyjnych opinii, nie werbalizują swoich potrzeb, rzadko przejawiają zachowania oporowe, buntownicze. Z tego powodu rzadko dostrzegane są ich indywidualne potrzeby, problemy, które nie są zazwyczaj artykułowane przez samo dziecko. W rezultacie dziecko z MW czuje się w środowisku szkolnym/przedszkolnym niezrozumiane, nieakceptowane i często musi radzić sobie samo. Wychowawcy, nauczyciele, którzy pozostają w relacji z dzieckiem z MW, nastawieni są zwykle na edukowanie (dzieci z MW zwykle radzą sobie z wszelkimi wymaganiami edukacyjnymi, zazwy-

czaj są inteligentniejsze niż rówieśnicy), wychowywanie, niestety rzadko na wspieranie, czy uczenie konstruktywnego przewycięzania doświadczanych trudności. Mimo to dzieci z MW lubią chodzić do szkoły/przedszkola oczywiście, jeżeli nauczyciele nie wymagają od nich aktywności werbalnej, nie prowokują napięcia przekraczającego odporność dziecka. Dzieci z MW nie należą do spontanicznych, brakuje im naturalności, są raczej nastawione na przystosowywanie się do norm, zasad, regulaminów, a przede wszystkim pragną spełniać oczekiwania osób dorosłych (Woznińska 2016).

Jak wspomniano, dzieci z MW w środowisku szkolnym wykazują nadmierną nieśmiałość zarówno w kontaktach z dorosłymi, jak i rówieśnikami. Odczuwają uogólniony lęk w sytuacjach społecznych. Często się rumieniają, unikają kontaktu wzrokowego. Przeżywają uczucie wewnętrznego niepokoju, z czym wiąże się przymus wykonywania bezcelowych czynności, np. gryzienia warg, obgryzania paznokci, wiercenia się, niektóre z dzieci z MW mają tiki nerwowe. Wydają się „nadmiernie sztywne” w określonych sytuacjach. Mają tendencję do izolowania się, wycofania, zwłaszcza gdy oczekuje się od nich zachowań związanych z komunikacją. Można dostrzec, iż dzieci z MW nie mówią w określonych sytuacjach, jednak wykazują chęć komunikowania się z innymi. Wyraża się to chociażby poprzez wykorzystywanie wybranych form komunikacji niewerbalnej (gestykulacja, kiwanie głową, wskazywanie, ledwo słyszalny szepot). Warto nadmienić, iż dzieci z MW są często nadmiernie przywiązane do określonych osób i wykazują oznaki lęku, gdy są oddzielone od nich (Marc, Crundwell 2006).

Idea Amication – historia i założenia

U źródeł idei znanej pod nazwą Amication leży z jednej strony zapoczątkowany w latach 70. antypedagogiczny dyskurs kwestionujący zagadnienie wychowania, z drugiej zaś projekt badawczy realizowany przez Hubertusa von Schoenebecka w latach 1976-1978. To naukowe przedsięwzięcie osadzone zostało na filozoficznej zasadzie nieingerowania i służyć miało poznaniu dzieci oraz ich możliwości samostanowienia. Projekt realizowany był w formie spotkań w małych grupach z dziećmi i młodzieżą w wieku od 3 do 17 lat, które nie miały z góry założonego planu i celów. Każdorazowo uczestnicy wraz z badaczem, który starał się zachować status równoprawnego członka grupy, a nie jej lidera, ustalali, czym zostanie wypełniony ich wspólny czas, czy będą to dyskusje, zabawy lub też wykonywanie czegoś konkretnego. „Każde spotkanie z dziećmi stawało się zarazem dialogiem z samym sobą, w którym to badający sam był »narzędziem« uczestniczącym w doświadczeniu dziecięcego świata” (Śliwerski 2005, s. 335). Przeżycia te, połączone z postulatami zawartymi w deklaracji Ruchu Praw Dziecka, a także z dorobkiem

psychologii humanistycznej oraz ideami postpedagogicznymi zaowocowały stworzeniem przez Schoenbecka wraz z Jansem-Ekkehardem koncepcji wolnej od wychowania. Początkowo idea ta nosiła nazwę „Przyjaźń z Dziećmi” i koncentrowała się na różnych rodzajach relacji z dziećmi w rodzinie i szkole. Równoległe jednak zaczęła implikować zagadnienia „stosunku dorosłego do samego siebie, partnerstwa, ogólnie pojmowanej komunikacji, kwestii etnicznych i społecznych, swoim zasięgiem obejmowała wreszcie problem miejsca człowieka w otaczającym go świecie” (Schoenebeck 2009, s. 20). Ostatecznie więc stała się pewną koncepcją życia, oryginalną interpretacją świata, którą od 1996 roku zaczęto określać nazwą Amication. Określenie to wprost nawiązuje do łacińskiego słowa *amicus*, oznaczającego przyjaciela i służy wyeksponowaniu najważniejszej cechy tego nowego światopoglądu, którą stanowi przyjazne nastawienie człowieka względem siebie, ale też do drugiego człowieka i otaczającego świata.

Idea Amication, jako swoisty pogląd na świat, zbudowana została na szeregu założeń, które stają się uzasadnieniem postulatu wolności od wychowania. Pierwszym z nich jest przekonanie, że każdy jest zdolny do kochania siebie samego. Miłość tę postrzega się jako wolne od egoizmu zaufanie samemu sobie. Drugi filar Amication stanowi przeświadczenie, że „każdy jest od samego początku pełnowartościowym człowiekiem. Nikt nie musi nad sobą pracować, ulepszać siebie, wychowywać siebie, aby stać się „prawdziwym” lub „lepszym” człowiekiem, ponieważ każdy człowiek jest w każdej chwili swego życia pełnowartościowym człowiekiem” (Schoenebeck 2009, s. 21). Amiaktywna koncepcja życia zakłada również, że człowiek ma wrodzoną zdolność do bycia odpowiedzialnym za siebie, czyli szacowania, co jest dla niego najlepsze. Człowieka postrzega się jako istotę suwerenną, która nie musi godzić się na podejmowanie różnego rodzaju działań, jeśli nie wyrazi na nie zgody, a nawet więcej zakłada, że nie ma norm, które dawałyby prawo do decydowania za drugiego człowieka. Dobrowolność ta staje się zdaniem propagatorów idei Amication drogą do autentycznego wyrażania siebie i empatii. Amiaktywna koncepcja życia zawiera w sobie również postmodernistyczny paradygmat równowartościowości wszystkich zjawisk, przekonanie, że nikt nie jest nadrzędny lub podrzędny względem drugiego człowieka. Przyjmuje również, że „ludzie interpretują świat – każdy według własnego subiektywnego odczucia. Nie istnieją obiektywne, oderwane od człowieka prawdy” (Schoenebeck 2009, s. 22). Skoro zaś zanegowane zostaje pojęcie obiektywności, niemożliwe staje się również popełnienie prawdziwego błędu, który wymaga istnienia obiektywnego punktu odniesienia, co otwiera przestrzeń do nieustannego doskonalenia. Idea Amication zakłada, że człowiek jest z natury istotą społeczną, przychodzącą na świat z potencjałem, aby

uczyć się od innych. I to właśnie ta zdolność do czerpania wiedzy od innych powoduje, że w naszym interesie leży troska o drugiego człowieka. Amiaktynna koncepcja życia z jednej strony afirmuje świat wewnętrzny człowieka, domaga się jego poszanowania, za niedopuszczalne uznając wprowadzanie w niego wszelkich elementów, których dana jednostka nie chce. Z drugiej strony podkreśla, że „szacunek dla świata wewnętrznego nie oznacza tolerowania zachowań w świecie zewnętrznym. Na płaszczyźnie działania każdy zachowuje się zgodnie z przyjmowaną za siebie odpowiedzialnością. Zachowanie to może w świecie zewnętrznym opowiadać wyobrażeniom drugiego lub przeciwnie. W przypadku konfrontacji i nieprzewidywalnego konfliktu każdemu przysługuje prawo do zachowania w maksymalnym stopniu swej tożsamości, zgodnie ze swoimi możliwościami i swoją wolą. Jednak przy pełnym samopotwierdzeniu w świecie zewnętrznym wcale nie ztraca się szacunek dla świata wewnętrznego” (Schoenebeck 2009, s. 23). Zwolennicy idei Amication są zdania, że poszanowanie wnętrza drugiego człowieka oraz stworzenie przestrzeni do dobrowolnego stanowienia o sobie są czynnikami sprzyjającymi rozwojowi zdolności do wczuwania się w sytuację innego, a także autentycznej, bo niewymuszonej, empatii. Obcowanie z drugim człowiekiem staje się emocjonalnym podążaniem za realnie istniejącą osobą, które w sytuacji wystąpienia konfliktów daje szansę do empatycznego rozwiązania, a nie eskalowania do destrukcyjnej walki. Przyjęcie zaś wszystkim wyżej wymienionych założeń prowadzi do zmiany myślenia o sobie i swoim powołaniu w świecie. Inspiruje do odrzucenia wszelkich kulturowych misji, dotyczących transmisji wartości, przekonań czy postaw, a zatem tych elementów, które istotne są w procesie wychowania czy edukacji. Idea Amication uwalnia dorosłych od pedagogicznego myślenia, obowiązku wychowywania dzieci, transmitowania wiedzy na rzecz budowania z nimi autentycznych, bliskich relacji.

Natura pedagogicznej praktyki w relacji z dziećmi z mutyzmem wybiórczym w świetle idei Amication

Idea Amication zbudowana jest na założeniu miłości własnej. Schoenebeck uważał, że „przychodzimy na świat, mając zdolność kochania samych siebie” (Schoenebeck 1994, s. 40), jednak okoliczności zewnętrzne sprawiają, że stopniowo uczucie to w sobie zatracamy. Co więcej, uważał, że brak miłości względem samego siebie, poczucia godności i sprawstwa, staje się dla człowieka źródłem cierpienia. Egzemplifikacją tego procesu mogą być doświadczenia dzieci z MW, kiedy problemy z komunikacją werbalną znacząco obniżają ich poczucie własnej wartości, sprawczości.

Właśnie z tego względu podstawową zasadą wychowawczego postępowania wobec dzieci z MW, wpisującą się w koncepcję Amication, jest kształtowanie umiejętności budowania więzi z innymi oraz wzmacnianie, utrwalanie poczucia własnej wartości, które zazwyczaj umacnia się przede wszystkim w atmosferze zaufania i relacji opartej na bliskości z dzieckiem. „Priorytetem w pracy z dziećmi wykazującymi objawy MW jest wczesna diagnoza, a następnie wdrożenie działań terapeutycznych, najbardziej zintensyfikowanych w środowisku występowania objawów (przedszkole, szkoła). Dzieciom z zaburzeniami lękowymi, a wśród nich dzieciom z objawami MW, proponuje się różnego typu wsparcie terapeutyczne, m.in. leczenie farmakologiczne, oddziaływanie oparte na technikach behawioralnych, niekiedy z dodatkową terapią interakcji rodzic – dziecko, czy terapię psychodynamiczną” (Kos 2022). Jedną ze skutecznych propozycji pracy z dzieckiem z MW jest „metoda małych kroków” (*sliding in*). Opracowana została przez Maggie Johnson. Sliding in to metoda pracy z dziećmi z MW, która jest oparta na procesie desensytyzacji/stopniowej akceptacji przez dziecko bodźca lękotwórczego i z czasem możliwości wypowiedzania się (Johnson, Wintgens 2016).

Co istotne terapia MW powinna być realizowana w miejscu, w którym objawy mutyzmu są najbardziej dostrzegalne. Wdrożenie oddziaływań terapeutycznych na terenie przedszkola/szkoły jest niezbędne. Zaburzenie to wiąże się bowiem z poważnym upośledzeniem funkcjonowania psychospołecznego dziecka. Rozwój społeczny wiąże się możliwością osiągnięcia sukcesów edukacyjnych, co w sytuacji dzieci z MW jest utrudnione (Schwenck, Gensthaler, Vogel, Pfefermann, Laerum, Stahl 2021). MW wpływa bowiem hamująco na aktywność edukacyjną dziecka, które boi się podejmować nowe, niestandardowe działania i ma niższe osiągnięcia niż możliwości.

Warto podkreślić, iż w warunkach instytucjonalnych funkcjonuje wiele czynników, które utrudniają wsparcie dziecka z MW, wdrożenie interwencji terapeutycznej, a nawet podtrzymują jego obawy. Model współczesnej polskiej edukacji, charakter doświadczenia szkolnego, a zwłaszcza relacji społecznych w niego wpisanych, nierzadko potęguje stres u najmłodszych i nie sprzyja ich dobrostanowi psychicznemu¹ (Sikora 2010, Półtorak 2018). To wszystko nabiera szczególnego znaczenia w przypadku dzieci z MW, które i tak są „sparaliżowane” codziennie doświadczanym lękiem przed komunikacją werbalną.

Wydaje się, iż w pracy z dziećmi z MW kluczowa jest rola nieco innego rozłożenia akcentów w codziennej praktyce edukacyjnej. Chodzi o położenie nacisku na całościowy rozwój dziecka – nie tylko intelektualny, ale zwłaszcza

¹W tym miejscu warto podkreślić, iż analiza raportu z badania „Młode Głowy” wskazuje, iż stres dnia codziennego przerasta 81,9% badanych dzieci (UNAWEZA 2023).

cza emocjonalny i społeczny. Warto tu podkreślić jakość relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem. Relacja z nauczycielem jest z jedną z bazowych relacji, która najsilniej naznacza i nadaje kształt byciu dziecka w rzeczywistości społecznej. Ponadto to podstawowy układ, w którym jest udzielana pomoc dziecku w szkole.

Praca nauczyciela z uczniem z MW powinna rozpocząć się od procesu poznawania, który jest podstawą pedagogicznej praktyki. Rolą wychowawcy jest wspieranie podopiecznego w rozwijaniu jego osobistego potencjału, budowanie dobrych, trwałych relacji z rówieśnikami, innymi pracownikami szkoły. Ważne jest, aby w toku codziennej pracy nauczyciel dostrzegał indywidualne potrzeby ucznia z MW. Relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem z MW może z jednej strony sprzyjać ujawnianiu się pewnych trudności (co wynika ze specyfiki zaburzenia, jakim jest MW), lecz z drugiej – być okazją do udzielenia dziecku wsparcia, które pozwoli mu na odkrywanie własnego potencjału oraz pokonywanie trudności i ograniczeń (Leśniewska, Puchała b.d.). Ważne jest tu zatem towarzyszenie, a nie tylko realizowanie kolejnych punktów podstawy programowej. Co więcej, istotne jest, by nauczyciel przedkładał dobro dzieci nad potrzebę osiągnięć i zaspokajanie własnych ambicji.

Patrząc na sytuację dziecka z MW w szkole w sposób proponowany przez Amication, niezwykle istotne wydaje się, by nauczyciel potrafił słuchać. Schoenebeck twierdzi, że „aby doświadczyć uczuć innych, powinniśmy przypomnieć sobie naszą umiejętność słuchania: intensywnie wsłuchując się w melodię słów, możemy zaobserwować jak w człowieku, który do nas mówi, budzi się i rozwija to, co chce nam przekazać” (Schoenebeck 1994, s. 88). W wypadku dzieci z MW nie możemy oczywiście liczyć, że przekaz ten będzie miał charakter werbalny. Należy jednak poszerzyć swój zmysł słuchania na całą przestrzeń komunikatów niewerbalnych, delikatnych sygnałów wysyłanych przez dziecko, świadczących o jego lęku, strachu, niepewności, zagubieniu.

W pracy z dzieckiem z MW należy pamiętać o „empatycznym dystansie” (wpisującym się w potrzebę samostanowienia), wykazaniu się wrażliwością wobec potrzeby dystansu dziecka. Warto pamiętać, iż „empatia, jako pożądana cecha osobowości nauczyciela, jest kluczowym predykatorem prawidłowej relacji nauczyciel-uczeń” (Plutecka 2019, s. 124). Czynnikiem, który nie należy do wspierających, jest bowiem naruszanie przestrzeni fizycznej, czy zbyt bezpośrednio zwracanie się do dziecka, stawianie wymagań i oczekiwań, które wywierają na dziecku presję. Jakakolwiek forma działania opiekuna, nauczyciela, terapeuty, która może być przez dziecko postrzegana jako autorytarna lub agresywna, może być czynnikiem utrwalającym MW. Dziec-

ko z MW potrzebuje przewidywalności działań opiekuna, konstruktywnej, bliskiej, opartej na zaufaniu relacji z nim. Ważna jest tu wrażliwość i koncentracja na potrzebach dziecka oraz zbudowanie fundamentów akceptacji i zrozumienia jego trudności (Schwenck i in. 2021).

Zakończenie

Idea Amication to jest sposób myślenia o świecie, o rzeczywistości społecznej, w której nauczyciel pragnie zrozumieć, wesprzeć ucznia, a nie formować i wykorzystywać pewne przyjęte schematy działania. Rozumie, że miarą sukcesu pedagogicznego nie jest to, czy zrealizuje swoje cele, ale to czy stworzy uczniowi przestrzeń do rozwoju, umożliwi mu pokonywanie własnych ograniczeń, trudności.

Brak wiedzy dotyczącej funkcjonowania dzieci z MW może przekładać się na prezentowanie dużego dystansu społecznego, w tym nawet negatywnych postaw społecznych wobec nich. Wskutek niechęci do akceptacji trudności uczniów z MW, czy chociażby ich poznania, dzieci te tracą możliwość zaspokojenia potrzeb, zdobywania nowych doświadczeń i ćwiczenia nowych umiejętności wynikających właśnie z przynależności do szkolnej grupy rówieśniczej (Olejniki 2021).

Warto podkreślić, iż w pedagogiczną praktykę uważności w relacji z dziećmi z mutyzmem wybiórczym wpisane powinno być szczególnie dużo empatii i zrozumienia, cierpliwości. Niniejsze rozważania przyczyniają się do pogłębienia rozumienia natury zaburzenia, jakim jest MW. Otwierają na refleksję odnoszącą się do roli i usytuowania nauczyciela, często skoncentrowanego wyłącznie na celach dydaktycznych, w procesie wsparcia uczniów z MW.

Literatura | References

- BYSTRZANOWSKA M. (2018), *Mutyzm wybiórczy. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- DOGRU H., UCUZ I., UZUN CICEK A., COMERTOGLU ARSLAN S. (2023), Clinical characteristics according to sex and symptom severity in children with selective mutism: a four-center study. *Nordic Journal of Psychiatry*, 77(2), s. 158-164, DOI: <https://doi.org/10.1080/08039488.2022.2146748>.
- DRIESSEN J., BLOM J., MURIS P., BLASHFIELD R., MOLENDIJK M. (2020), Anxiety in children with selective mutism: a meta-analysis, „*Child Psychiatry & Human Development*”, nr 51, s. 330-341.

- ICD-11 (2020), 11. edycja Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób (International Classification of Diseases, 11th Revision), <https://polskiautyzm.pl/autyzm/> [data dostępu: 23.02.2023].
- JOHNSON M., WINTGENS A. (2016), *The Selective Mutism Resource Manual*, Speechmark, London, United Kingdom.
- KOS E. (2021), Forms of therapy of a child with selective mutism in the environment outside the family, embedded in a behavioral therapeutic approach, *Interdisciplinary Context of Special Pedagogy*, 1(31), s. 287-304.
- KOS E. (2022), Muzykoterapia i interwencja oparta na muzyce jako forma pracy terapeutyczno-wychowawczej łagodząca objawy mutyzmu wybiórczego u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, „*Psychiatria i Psychologia Kliniczna*”, 22(3), s. 186-192.
- KOS E. A. (2020). Etiologia mutyzmu wybiórczego. Przegląd teorii, *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, nr 40, s. 159-174.
- LEŚNIEWSKA K., PUCHAŁA E. (b.d.), Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6803> [data dostępu: 15.05.2023].
- MARC R., CRUNDWELL A. (2006), Identifying and Teaching Children With Selective Mutism, „*Teaching*”, 38(3), s. 48-54.
- MURIS P., OLLENDICK T. (2015), Children who are anxious in silence: a review on selective mutism, the new anxiety disorder in DSM-5, „*Clinical Child Family Psychology Review*”, 18, s. 151-169.
- OLEJNIK U. (2021), Gotowość do akceptacji osoby z niepełnosprawnością w grupie rówieśniczej a postawy zdystansowania versus tolerancji młodzieży słabowidzącej, „*Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo*”, 1(51), s. 23-41.
- PLUTECKA K. (2019), O empatii: przyczynek do rozważań nad humanistycznym wymiarem profesji pedagoga specjalnego, „*Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*”, nr 33, s. 118-129.
- PÓLTORAK M. (2018), Stres szkolny – skala problemu i jego symptomatologia w postrzeganiu uczniów. *Doniesienia z badań*, „*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*”, 2, s. 47-58.
- SCHOENEBECK H. (1994), *Kocham siebie takim jakim jestem*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- SCHOENEBECK H. (2009), *Postpedagogika, od antypedagogiki do Amication*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

- SCHWENCK CH., GENSTHALER A., VOGEL F., PFEFERMANN A., LAERUM S., STAHL J. (2021), Characteristics of person, place, and activity that trigger failure to speak in children with selective mutism, „European Child & Adolescent Psychiatry”, 31, s. 1419-1429.
- SIKORA R. (2010), Stres szkolny u dzieci rozpoczynających naukę w klasie czwartej, „Forum Oświatowe”, 2(43).
- ŚLIWERSKI B. (2005), Współczesne teorie i nurty wychowania, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- SZKUDLAREK T., ŚLIWERSKI B. (1993), Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- VOGEL F., GENSTHALER A., STAHL J., SCHWENCK C. (2019), Fears and fear-related cognitions in children with selective mutism, „European Child and Adolescent Psychiatry”, nr 28, s. 1169-1181.
- WONG P. (2010), Selective Mutism: A Review of Etiology, Comorbidities, and Treatment, „Psychiatry”, 7(3), s. 23-31.
- WOZIŃSKA K. (2016), Skąd się bierze mutyzm wybiórczy? Moje doświadczenia, <http://www.centrumslowo.pl/blog/item/68-skad-sie-bierze-mutyzm-wybiorczy-moje-doswiadczenia> [data dostępu: 23.02.2023].

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v49i1.09>**Ewa Skrzetuska***

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2035-6082>e-mail: ewa_skrzetuska@sggw.edu.pl**Małgorzata Majkowska****

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5728-7239>e-mail: malgorzata_majkowska@sggw.edu.pl**NABYWANIE KOMPETENCJI Z ZAKRESU JĘZYKA
POLSKIEGO PRZEZ DZIECI PRZEDSZKOLNE W GRUPIE
WIELOJĘZYCZNEJ****ACQUISITION OF POLISH LANGUAGE COMPETENCES BY PRE-
SCHOOL CHILDREN IN A MULTILINGUAL GROUP****Keywords:** multiculturalism, kindergarten, language acquisition.

The article deals with the language acquisition among children in a multicultural kindergarten. The aim of the research was to observe changes in the use of Polish vocabulary by four-year-old immigrant children. Observations focused on the manner of communication as well as kindergarten situations that enabled the children to expand their vocabulary. Word growth of six linguistically diverse immigrant children were examined. The vocabulary of Polish children was studied in order to compare the two groups. A set of 60 images from the booklet for teachers *Uczymy czytać w przedszkolu* [Teaching reading in kindergarten] by Halina Mystkowska was used. It was found during the study that in the initial test

***Ewa Skrzetuska** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, profesor uczelni, zainteresowania naukowe: trudności w uczeniu się, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, pedagogika specjalna, pedeutologia.

****Małgorzata Majkowska** – magister pedagogiki; zainteresowania naukowe: pedagogika międzykulturowa, innowacje pedagogiczne w praktyce edukacyjnej, pedeutologia.

the non-native speaking children spoke poorly and often made no attempt to name the images. In contrast, in the second test they showed more confidence, even if they did not quite succeed in naming the images correctly. The key finding is that the number of words increased significantly in the exercises. The key finding is that the number of words increased significantly as a result of the exercises.

NABYWANIE KOMPETENCJI Z ZAKRESU JĘZYKA POLSKIEGO PRZEZ DZIECI PRZEDSZKOLNE W GRUPIE WIELOJĘZYCZNEJ

Słowa kluczowe: wielokulturowość, przedszkole, nabywanie języka.

W artykule podjęto analizę działań związanych z nabywaniem języka przez dzieci w wielokulturowym przedszkolu. Celem badań była obserwacja zmian w posługiwaniu się polskim słownictwem przez czteroletnie dzieci imigrantów. Skupiono uwagę na sposobie porozumiewania się oraz sytuacjach w przedszkolu, które pozwalają na poszerzanie słownictwa dzieci. Przebadało przyrost liczby słów sześciorga dzieci imigrantów. Dla porównania przeanalizowano słownictwo dzieci polskich. Wykorzystano zestaw 60 obrazków z zeszytu dla nauczyciela „Uczymy czytać w przedszkolu” Haliny Mysłkowskiej. W trakcie badania zaobserwowano, że w badaniu początkowym dzieci obcojęzyczne słabo się wypowiadały, często nie podejmowały próby nazywania obrazków. Natomiast w drugiej próbie wykazywały większą pewność siebie, nawet jeśli nie do końca poprawnie udawało się nazwać obrazek. Kluczową konkluzją jest to, że w ramach przeprowadzonych ćwiczeń liczba słów znacznie się zwiększyła.

Wprowadzenie

W ostatnich latach w Polsce pojawiają się coraz to nowe grupy osób migrujących z innych krajów. Początkowo były to osoby z krajów byłego Związku Sowieckiego, uciekający Czecheni, pracujący na budowach lub w rolnictwie Białorusini, mieszkańcy Ukrainy czy handlujący Wietnamczycy. W ostatnim roku dołączyły do tego duże grupy ukraińskich uchodźców wojennych. Te osoby przyjeżdżają całymi rodzinami z dziećmi. Dzieci imigrantów trafiają do edukacji, coraz więcej ich pojawia się w przedszkolach. Sytuację można zilustrować przykładem z Warszawy, gdzie w 2010 roku w przedszkolach publicznych zanotowano 148 dzieci obcokrajowców, w tym 5 dzieci uchodźców (Ku wielokulturowej szkole... 2010), a w marcu 2023 roku samych

dzieci z Ukrainy było 1458 (Przybywa dzieci z... 2022). Rodzice tych dzieci są w różnej sytuacji życiowej, są to uchodźcy, imigranci o różnym statusie, pracownicy z różnych krajów Unii Europejskiej, repatrianci lub rodziny mniejszości narodowych np. romskie. Zdarzają się rodziny mieszane, w których jedno z rodziców jest Polakiem. Wiele dzieci wcale nie posługuje się językiem polskim lub bardzo słabo z niego korzysta, a ich rodzice, którzy traktują Polskę jako kraj tranzytowy lub tymczasowy, często nie znają i nie uczą się języka polskiego. Przedszkole staje przed koniecznością zorganizowania pracy z tymi dziećmi, jest to trudne zadanie zarówno dla nauczycieli, jak i zatrudnionych tam specjalistów (psychologów, logopedów, asystentów) (Hryniewicz 2018). Okres przedszkolny to czas bardzo szybkiego nabywania mowy przez dzieci, można sądzić, że wiele dzieci imigrantów dość szybko nabędzie umiejętność posługiwania się językiem polskim. Jednak należy liczyć się z tym, że część dzieci będzie potrzebowała działań wspomagających rozwój mowy i ich włączenie się do grupy. Jak przebiega ten proces, jaki jest przyrost słownictwa, co sprzyja, a co zakłóca nabywanie sprawności językowej w języku polskim, jak sobie dzieci radzą w różnych sytuacjach, te zagadnienia stały się przedmiotem rozważań w tym artykule.

Rozwój języka dziecka czteroletniego a dwujęzyczność

W trakcie pobytu w przedszkolu dziecko czteroletnie potrafi dobrze porozumiewać się z otoczeniem, poziom myślenia i rozwój pamięci pozwala na przyswajanie coraz to nowych pojęć. W trakcie zabaw i celowo organizowanych zajęć następuje wymiana myśli z rówieśnikami i nauczycielem, powiększa się zasób słów, wzbogacają się zainteresowania (Wygotski 1976). Aktywność zabawowa, współpraca z innymi, poszukiwanie związków między zjawiskami oraz nazywanie przedmiotów i zjawisk otaczających dziecko powoduje, że pojawiają się nowe słowa. Zasób słownictwa w wieku trzech lat wynosi około 900 słów, a mowa sześciolatków obejmuje ich już około 1400 (Schafer 2000). Dziecko od 2 do 6 roku życia dziennie opanowuje do 10 słów (Kielar-Turska 2000). Rozwój języka przebiega etapami, najpierw dziecko zaczyna rozumieć mowę, związaną z konkretną sytuacją, wkrótce posługuje się słowem ją oznaczającym, a następnie stopniowo tworzy samodzielne wypowiedzi, które od 3 roku stają się coraz dłuższe (Mróz 2011).

Ida Kurcz (2007) wymienia trzy etapy rozwoju języka mówionego:

- jednowyrazowe wypowiedzi opisujące całą sytuację,
- dwuwyrazowe i coraz dłuższe wypowiedzi,
- łączenie słów w większe, coraz bardziej złożone wypowiedzi, czasem utworzone w niestandardowy sposób.

Opanowanie języka przez małe dziecko zanurzone w drugim języku przechodzi podobne fazy rozwoju jak w języku ojczystym. Dziecko początkowo odbiera znaczenie wypowiedzi w sposób niewerbalny, poprzez gestykulację, mimikę, kontakt wzrokowy i dotykowy, a rozumienie słów wiąże się z kontekstem sytuacyjnym. Początkowo posługuje się jednym słowem, dodając gest związany kontekstem, stopniowo wypowiedzi stają się bardziej złożone. W ramach społecznych relacji dziecko uczy się także odpowiednich zachowań językowych, a dokładniej – działań językowych (wyrażenie prośby, przeprosin, zadawanie pytania, opowiadanie, argumentacja itd.) (Hryniewicz 2018). W świetle teorii społecznego uczenia się (Bandura 2007), mowa i sprawności językowe człowieka wiążą się ściśle ze stworzoną przez człowieka kulturą. Zdarza się, że mamy do czynienia ze zjawiskiem polegającym na posługiwaniu się przez dziecko jednym językiem w domu (językiem rodzinnym, L1), a drugim językiem otoczenia (L2) w przedszkolu i dziecko nie rozumie języka w innym kontekście kulturowym. Może mieć kłopot z przeniesieniem słownictwa używanego w domu do przedszkola i odwrotnie (por. Cieszyńska 2006). Opisywane jest zjawisko immersji – naturalnego zanurzenia w drugim języku i opanowania go równoległe z pierwszym językiem i zjawisko submersji, kiedy jeden język nakłada się na drugi i ani w jednym, ani w drugim dziecko nie uzyskuje pełnej kompetencji. Aby osiągnąć zrównoważoną dwujęzyczność, nie powinno się mieszać kontekstów języków, w celu utworzenia pełnej dwujęzyczności, należy rozwijać oba języki w podobnym stopniu zarówno w mowie, jak i w piśmie (Kurcz 2007). Ewa Lipińska (2003) uważa, że w czwartym roku życia dzieci opanowały już podstawy języka ojczystego i są w stanie rozróżniać kody językowe, dlatego jest to korzystny okres do nabywania nowego języka.

O uczeniu się języka obcego w okresie przedszkolnym w literaturze można znaleźć szereg opracowań. Najczęściej dotyczą one nauczania języka angielskiego lub niemieckiego (Iluk 2015). Opisuje się różne metody ich opanowania konwencjonalne i niekonwencjonalne (Komorowska, 2005). Jednak dla dzieci najmłodszych są polecane metody naturalne, które zazwyczaj mają charakter eklektyczny i zawierają w sobie różne sposoby postępowania. Ważne jednak, aby dominowała w nich komunikacja w naturalnych warunkach, by dotyczyły kontekstu, w jakim dziecko się znajduje (Rokita-Jaśkow 2015). Wykorzystuje się w nich też naturalne gesty i mimikę. Podkreśla się rolę zabaw, piosenek i rytmicznego ruchu oraz wykorzystanie wszystkich zmysłów. Do dwujęzyczności w Niemczech przygotowują specjalne przedszkola bilin-gwalne, w których zajęcia prowadzą równoległe dwie nauczycielki mówiące do dzieci w dwóch językach (Olczak 2011).

W krajach o wysokim nasyceniu imigrantami prowadzi się szereg programów wspierających dzieci w uczeniu się języka kraju przyjmującego, przykładając dużą uwagę do zachowania ich kultury i języka ojczystego, współpracy z rodzicami, wspomagając też nauczycieli pracujących z dziećmi. Przykładem takiego Modelu Wczesnego Rozwoju Języka jest przedszkole w wielokulturowym środowisku San Mateo County, gdzie w przedszkolach jest ok. 70% dzieci imigrantów. Model ten został opracowany przez pracowników Uniwersytetu w Stanford (Fehrer, Tognozzi 2018). W polskich warunkach zazwyczaj placówka przedszkolna sama wypracowuje sobie sposób postępowania, czasami korzystając z zaleceń opartych na podstawie programowej dotyczących nauki języków obcych. Niewiele też osób jest przygotowanych do pracy w placówkach uwzględniających różnorodność, mimo że większość deklaruje pozytywny stosunek do niej i uznaje ją za wartość w edukacji (Olechowska 2017). Szereg opracowań dotyczących pracy w środowisku wielokulturowym dotyczy okresu szkolnego (Lewicki, Michniewicz 2013). Tutaj kładzie się nacisk na współpracę dzieci i wymianę wiedzy, poszukiwanie wspólnych korzeni, zrozumienie różnic kulturowych, a jednocześnie na rozumienie i zachowanie własnej kultury (Adamczewski, Płonka 2020).

Metodologia badania

Celem badań było zauważenie zmian w posługiwaniu się polskim słownictwem przez dzieci imigrantów, które dysponują różnymi językami ojczystymi, przychodząc do przedszkola. Postawiony problem badawczy koncentrował się na zagadnieniu: jaki przyrost słownictwa można zaobserwować u dzieci czteroletnich po kilku miesiącach pobytu w polskim przedszkolu publicznym? Zwrócono też uwagę na zagadnienia szczegółowe:

- Czy w naturalnych warunkach przedszkolnych następuje przyrost słownictwa polskiego u dzieci imigrantów?
- Czy po trzech miesiącach pobytu w przedszkolu dzieci potrafią nazwać więcej przedmiotów na obrazkach?
- Czy rodzaj języka ojczystego różnicuje przyrost słownictwa u dzieci?
- Czy zwiększenie zasobu słów zależy od frekwencji dziecka w przedszkolu?
- Jakie zachowania związane z porozumiewaniem się można zaobserwować w grupie wielojęzycznej?

Zastosowano metodę obserwacji uczestniczącej i testowania umiejętności nazywania obrazków. Dzieci dwukrotnie (w listopadzie i w styczniu)

poproszono o nazywanie obrazków, na których zostały przedstawione przedmioty codziennego użytku i zwierzęta z najbliższego otoczenia – wykorzystano tu zestaw 60 obrazków z zeszytu dla nauczyciela „Uczymy czytać w przedszkolu” Haliny Mystkowskiej (1978). Zapisywano odpowiedzi dzieci i analizowano ich poprawność. Obserwowano dzieci podczas badania, a także ich porozumiewanie się z innymi dziećmi w podczas zajęć w grupie. Na podstawie dokumentacji przedszkola określono frekwencję dzieci w okresie brany pod uwagę w badaniach.

Grupa do badań została celowo dobrana, były to dzieci uczęszczające do przedszkola publicznego. W grupie badanych było pięcioro dzieci imigrantów, a dla porównania wzięto pod uwagę wyniki pięciorga dzieci wychowujących się w polskich rodzinach (jedno w rodzinie dwujęzycznej).

Poniżej przedstawiono krótką charakterystykę sytuacji rodzinnej badanych dzieci imigrantów (imiona dzieci zostały zmienione): Adam – pochodzenie ukraińskie, rodzice posługują się językiem polskim oraz ukraińskim. Przybyli do Polski w następstwie wojny w Ukrainie. Z dzieckiem w domu rodzice rozmawiają w języku polskim. Dziecko ma młodszą siostrę.

Filip – pochodzenie ukraińskie, wychowywany przez matkę. Matka porozumiewa się z dzieckiem w języku polskim i ukraińskim. Przybyli do Polski w następstwie wojny w Ukrainie. Dziecko ma starszą siostrę.

Karol – rodzice pochodzenia ukraińskiego. Z dzieckiem rodzice porozumiewają się w języku ojczystym. Nie posiada rodzeństwa. Dziecko posiada duży zasób słownictwa, mieszając polskie oraz ukraińskie wyrazy.

Marlena – pochodzenie wietnamskie, rodzice posługują się językiem wietnamskim oraz polskim. Dziecko jest najmłodsze w rodzinie (ma dwójkę starszego rodzeństwa). W domu komunikuje się w języku wietnamskim, dodatkowo opiekuje się nią niania mówiąca w języku polskim.

Marcel – pochodzenie wietnamskie, rodzice posługują językiem wietnamskim i polskim, przy czym do dziecka mówią tylko w języku wietnamskim. Nie ma rodzeństwa. Dziecko czasem jest odbierane przez dziadka komunikującego się w języku polskim i wietnamskim.

Do polskich dzieci zaliczono dziewczynkę z rodziny dwujęzycznej:

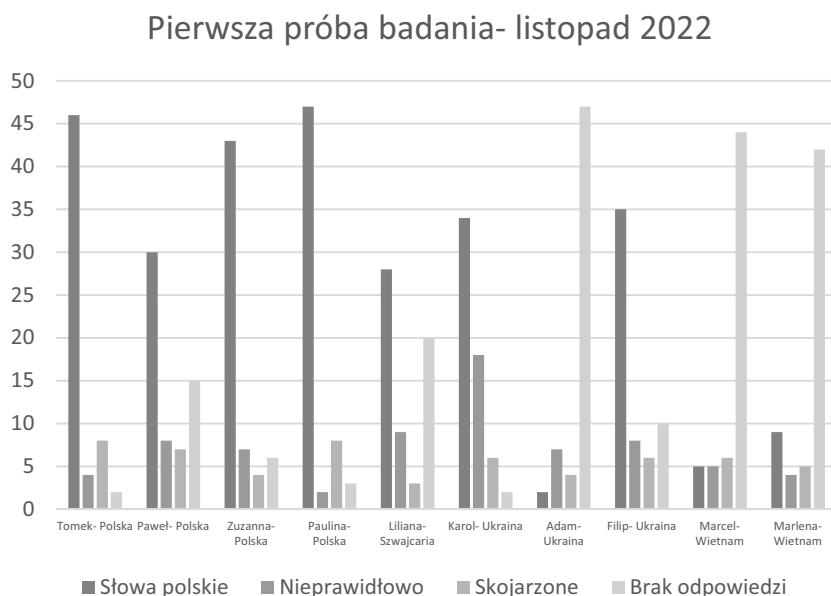
Liliana – pochodzenie polsko-szwajcarskie, matka pochodzenia polskiego, a ojciec pochodzenia szwajcarskiego. Rodzice zwracają się do dziecka każde w swoim ojczystym języku. Dziecko ma młodszą siostrę. Polskie dzieci wychowywały się w podobnych rodzinach jak obcojęzyczne.

Procedura analizy danych

Zebrane wyniki badań nie były jednoznaczne, dlatego zastosowano niestandardową procedurę opisu wypowiedzi dzieci. Starano się dociec, czy wypowiedziane słowa są poprawne, czy zbliżone do polskiej wymowy, czy też zbliżone znaczeniowo. W odniesieniu do każdego dziecka zestawiono liczbę wypowiedzianych słów z pierwszego i drugiego badania oraz dodatkowo porównano przyrost słownictwa z frekwencją dziecka w badanym okresie w przedszkolu. Obserwowano również zachowanie dzieci w trakcie pierwszego i drugiego badania oraz w czasie zajęć przedszkolnych podczas swobodnej zabawy, co wykorzystano przy opisie wyników badań.

Ocena poziomu porozumiewania się – wyniki przeprowadzonych badań

Wyniki analizy słownictwa diagnozowanych dzieci przedstawiają poniższe wykresy (wykres 1 i wykres 2).



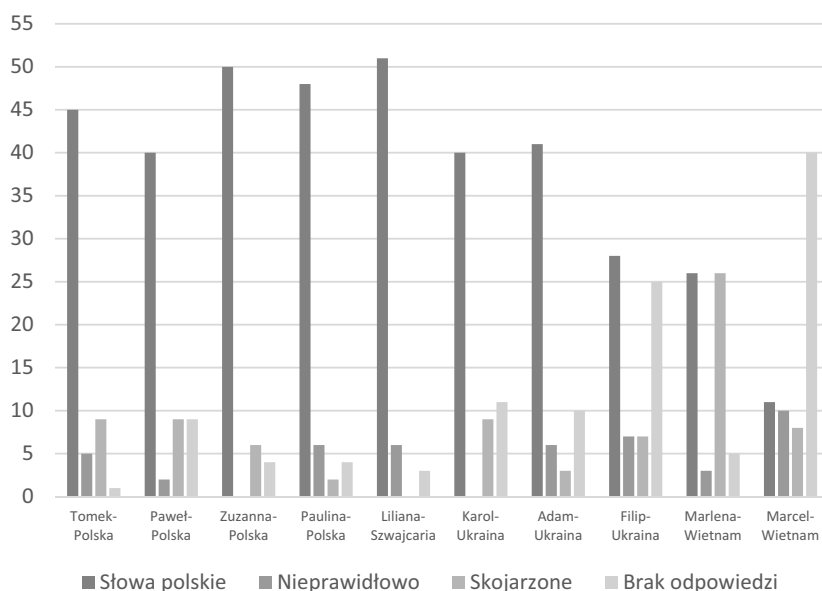
Słowa polskie – poprawnie wypowiedziane słowa polskie, Nieprawidłowo – nieprawidłowo wypowiedziane, ale brzmienie przybliżone do polskiego słowa, Skojarzone – słowo mające inne znaczenie, ale bliskie znaczeniowo, Brak odpowiedzi.

Wykres 1. Badanie początkowe nazywania obrazków, listopad 2022.

Źródło: opracowanie własne.

Dane z wykresu nr 1 pokazują, że wszystkie dzieci polskie potrafiły w początkowym badaniu nazwać od 30 do 48 obrazków (na 60), natomiast dzieci ukraińskie i dziecko z rodziny dwujęzycznej nazywało około połowy obrazków. Dzieci wietnamskie nie przekroczyły liczby 10 nazwanych obrazków. Wszystkie dzieci wypowiedziały też pewną liczbę słów niewłaściwie opisujące obrazek, a część dzieci prawie nie znało nazw polskich lub nie próbowały nazywać obrazków (dwoje wietnamskich, jeden chłopiec ukraiński).

Druqa próba badania- styczeń 2023



Słowa polskie – poprawnie wypowiedziane słowa polskie, Nieprawidłowo – nieprawidłowo wypowiedziane, ale brzmienie przybliżone do polskiego słowa, Skojarzone – słowo mające inne znaczenie, ale bliskie znaczeniowo, Brak odpowiedzi.

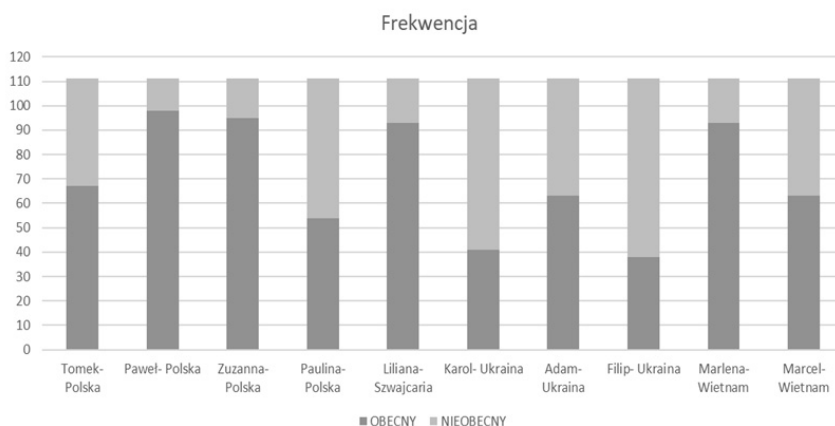
Wykres 2. Badanie końcowe nazywania obrazków, po trzech miesiącach, styczeń 2023.

Źródło: opracowanie własne.

Po trzech miesiącach, jak pokazuje wykres 2, zwiększyła się poprawność nazywanych obrazków u wszystkich, dwoje polskich dzieci przekroczyło liczbę 50 słów, dwóch chłopców z Ukrainy nazwało około 40 obrazków (Filip nazwał poniżej 30). Duży postęp odnotowano u dziewczynki z Wietnamu, która podwoiła liczbę nazwanych poprawnie obrazków, chłopiec wietnamski też podwoił wcześniejszy (bardzo niski) rezultat i próbował nazywać więcej obrazków, choć nie zawsze robił to z powodzeniem. Na wykresie znacznie

rzadziej widzimy brak odpowiedzi, zauważono też większą pewność w wypowiedzianiu słów.

Następny wykres (nr 3) przedstawia uczestniczenie w zajęciach przedszkolnych badanych dzieci.



Wykres 3. Uczęszczanie do przedszkola w badanym okresie, liczba dni.

Źródło: opracowanie własne.

Widać na nim dosyć dużą liczbę opuszczanych dni przez przedszkolaków. Najmniej dni opuścili Paweł i Zuzanna oraz Liliana i Marlena. Warto zauważyć, że dzieci obcojęzyczne rzadziej opuszczające zajęcia poczyniły zazwyczaj większe postępy w zakresie słownictwa.

Największe trudności w nazywaniu obrazków miał chłopiec pochodzenia wietnamskiego, ale w styczniu nazwał już poprawnie kilka obrazków i próbował nazwać ich więcej niż poprzednio. Jego frekwencja w zajęciach była około 60%. Dość duże postępy można zaobserwować u dziewczynki pochodzenia wietnamskiego, która rzadko opuszcza zajęcia w przedszkolu (frekwencja blisko 90%). Niewielki przyrost nazywanych obrazków można zauważyć u dziecka ukraińskiego, którego frekwencja nie przekroczyła 30%.

W trakcie badania zaobserwowano, że w pierwszej próbie badawczej dzieci obcojęzyczne słabo się wypowiadały, często nie podejmowały próby nazywania obrazków. Dzieci pochodzenia wietnamskiego długo się zastanawiały nad odpowiedzią, miały obawy czy znają dane słowo. Z kolei dzieci ukraińskie często wplatały słowa w języku ukraińskim. W drugiej próbie wykazywały większe zdecydowanie oraz pewność siebie, nawet jeśli nie do końca poprawnie udawało się nazwać obrazek.

W trakcie pobytu w przedszkolu stopniowo zaczęły rozumieć polecenia wypowiedziane przez nauczyciela w różnych sytuacjach, a gdy ich nie ro-

zumiały, wykonywały polecenie, podpatrując kolegę lub koleżankę siedzącą obok. Zaobserwowano, że dzieci mówią więcej do siebie podczas swobodnych zabaw, choć czasem przeplatają słowa w języku polskim ze słowami w swoim ojczystym języku. Niekiedy inne dzieci podpowiadają kolegom nazwę lub pomagają ją poprawnie wymówić, np. podczas zakupów przy zabawie w sklep, czy podczas gry w karty dzieci życzliwie reagowały na pomyłki kolegów i starały się ich zrozumieć. Podczas polecenia wskazania określonego przedmiotu na obrazku, dzieci radziły sobie nieco lepiej. Próbowano pokazywać dzieciom różne sytuacje przedstawione na obrazkach, jednak dzieci nie potrafiły ich opowiedzieć, komentując obrazek tylko jednym słowem lub wybierając z niego jeden element, odnosząc go do siebie lub bliskich np. „jak jest mi zimno” (sweter), „dziś jestem w sukience”, „w lato chodzę” (T-shirt), „mam babcię, nie mam dziadka”, „mój tata ma” (spodnie).

Podsumowanie i wnioski

W przedszkolu dzieci imigrantów są w ciągu dnia stale otoczone językiem polskim, dla nauczycieli i większości grupy jest to język ojczysty, personel przedszkola też się nim posługuje, pełnią więc oni rolę *native speakers*. Zajęcia, w tym polecenia kierowane do grupy, piosenki i opowiadania, zabawy, prowadzone są w języku polskim. Ta naturalna sytuacja sprzyja opanowaniu podstaw języka. Każde dziecko potrzebuje indywidualnego podejścia.

Dzieci, których język ojczysty jest zdecydowanie różny od języka polskiego, mają większe trudności niż dzieci, których język należy do wspólnej grupy języków z językiem polskim. Duże znaczenie ma frekwencja dziecka w przedszkolu. Dzieci systematycznie przychodzące do przedszkola opanowują więcej słów i odważniej je wypowiadają, nawet jeśli ich wypowiedzi nie są w pełni poprawne. Można tylko mieć obawy, że dzieci będą ten język odnosiły tylko do przestrzeni przedszkola lub ich język rodzinny będzie ograniczony do przestrzeni osobistej w domu (Cieszyńska 2006). Może się zdarzyć, że będą mieszały ze sobą oba kody językowe. Jest to niekorzystne zjawisko submersji (dwujęzyczności zubożającej), która oznacza wchłonięcie języka rodzinnego przez drugi język (Kurcz 2000). O konieczności utrzymania równowagi między językami piszą Marta Korendo i Marzena Błasiak-Tytuła (2019), przedstawiając badania dzieci 6-, 8-letnich pochodzenia polskiego uczących się w szkołach włoskich. Zauważyły one niski poziom komunikacji językowej w języku polskim oraz że zostaje on systematycznie eliminowany z użycia. Podkreślały wagę stałej dbałości o język ojczysty, by on także się rozwijał.

W przedszkolu, w którym znajduje się kilkoro dzieci imigrantów posługujących się różnymi językami, a dominuje język polski, trudno zastosować

jednolity sposób postępowania edukacyjnego. Warto zachęcać przedszkolaków do zabaw wymagających rozmowy z rówieśnikiem – zabaw w role, np. w sklep czy dom rodzinny, wspólne budowanie czy korzystanie z książeczek. Dzieci powinny mieć czas na sformułowanie swojej wypowiedzi, jeśli spontanicznie decydują się zabrać głos (Klein 2007). Uczenie się języka polskiego przebiega w sposób naturalny, w trakcie codziennych czynności i zabaw. Dzieci przedszkolne chętnie przyłączają się do dzieci z innego kręgu kulturowego, powtarzają słowa i całe zwroty, a używając komunikacji niewerbalnej, wzajemnie przekazują sobie ich znaczenie (Ciszewska-Psujek 2021).

Nie można tego porównywać do nauczania języka obcego polskich dzieci w przedszkolu, które mają po kilka godzin języka w tygodniu, chociaż tutaj też podkreśla się konieczność prowadzenia tych zajęć w sposób jak najbardziej naturalny (Śledziwska 2017). W polskich warunkach zazwyczaj placówka, w której znajdują się dzieci imigrantów, sama wypracowuje sobie sposób postępowania, czasami korzystając z kierowanych do niej wzorów lub zaleceń opartych na podstawie programowej dotyczących nauki języków obcych. W krajach, w których napływ cudzoziemców od lat jest duży, tworzy się specjalne modele pracy w przedszkolu wielokulturowym (por. Fehrer, Tognozzi 2018). W wielu opracowaniach podkreśla się, że największym problemem jest opanowanie języka nowego miejsca zamieszkania. Znajomość języka kraju przyjmującego ma decydujące znaczenie dla udanego procesu adaptacji. Podkreśla się, że bariera językowa może przyczynić się do izolacji w grupie rówieśniczej i utrudniać dobrą integrację dziecka (Badowska 2012).

Należy zauważyć, że badanie rozwoju języka dzieci z rodzin imigrantów przez nauczycielki przedszkola stanowi szczególną trudność, gdyż zazwyczaj nie znają one języka ojczystego badanego dziecka, trudno jest im określić, co wynika z osobistych cech i możliwości dziecka, a co jest związane ze specyfiką tego języka. Nauczycielki prowadzą zajęcia w taki sposób, jak z dziećmi polskimi, chociaż pozostawiają więcej czasu dziecku obcojęzycznemu na wypowiedzanie się. Niestety, w tym przedszkolu nie było specjalnego przygotowania do pracy z dzieckiem obcojęzycznym, pracujący w nim wymieniają doświadczenia i poszukują informacji w internecie. Nieraz zdarzają się nieporozumienia, co do postępowania z dzieckiem. W wielokulturowym przedszkolu naturalną sytuacją jest poznawanie kultury i zwyczajów krajów pochodzenia dzieci, toteż wprowadza się niekiedy te treści do zajęć. Rozszerza to horyzonty osób uczęszczających do przedszkola. Może to pomóc w zaangażowaniu rodziców dzieci imigrantów do włączenia się do niektórych działań np. przygotowania różnych zwyczajów świątecznych tych narodów. Porównywanie kultur krajów ich pochodzenia i polskiej kultury pozwoli na

lepsze zrozumienie zachowań osób wywodzących się z tych środowisk. Wskazane byłyby rozmowy z rodzicami o konieczności pielęgnowania i rozwijania języka ojczystego dziecka w celu zachowania pełnej dwujęzyczności (por. Cieszyńska 2006). W badaniu pokazano zjawisko występujące coraz częściej w polskich przedszkolach, co wskazuje na konieczność dalszych badań z tym związanych.

Literatura | References

- ADAMCZEWSKI J., PŁONKA J. (2020), Edukacja międzykulturowa w edukacji wczesnoszkolnej: perspektywa historyczno – pedagogiczna i dobre praktyki nauczycielskie na przykładzie Prywatnej Szkoły Podstawowej „Mieszko” w Poznaniu, [w:] „Biuletyn Historii Wychowania”, 43, s. 151-166.
- BADOWSKA M. (2012), Obszary wyzwań i problemów towarzyszących pojawianiu się dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach. [w:] Wielokulturowość i problemy edukacji, red. T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechniczek-Ogierman, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 30-48.
- BANDURA A. (2007), Teoria społecznego uczenia się, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- BERNACKA-LANGIER A., BRZEZICKA E., DOROSZUK S., GĘBAL P., JANIK-PŁOCIŃSKA B., MARCINKIEWICZ A., PAWLIC-RAFAŁOWSKA E., WASILEWSKA-ŁASZCZUK J., ZASUŃSKA M. (2010), Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia, Biuro Edukacji Urzędu m. st. Warszawy, <https://docplayer.pl/2655511-Ku-wielokulturowej-szkole-w-polsce.html> [data dostępu 3.04.2023].
- CIESZYŃSKA J. (2006), Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- CISZEWSKA-PSUJEK U. (2021), Programowanie języka polskiego u dzieci dwujęzycznych, „Logopedia Silesiana”, 10(2), s. 23-34, DOI: 10.31261/LOGOPEDIASILESIANA.2021.10.02.03.
- FEHRER K., TOGNOZZI N. (2018), Supporting Culturally & Linguistically Responsive Classrooms: A Study of the Early Childhood Language Development Institute, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594176.pdf> [data dostępu: 3.04.2023].

- HRYNIEWICZ J. (2018), Badania stanu językowego dzieci dwujęzycznych i uczących się języka polskiego, jako obcego. Polski w Niemczech. „Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego”, Numer specjalny: Polski jako język sąsiada, s. 72-74.
- ILUK J. (RED.) (2015), Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- KIELAR-TURSKA M. (2000), Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia, [w:] Psychologia, t. 1. Podstawy Psychologii, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 285-332.
- KLEIN W. (2007). Przystawianie drugiego języka: proces przyswajania języka, [w:] Psychologiczne aspekty dwujęzyczności, red. I. Kurcz, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- KOMOROWSKA H. (2005), Metody nauczania języków obcych, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- KORENDO M., BŁASIAK-TYTUŁA M. (2019), Potrzeba programowania języka polskiego dzieci dwujęzycznych w świetle badań włoskich, „Logopedia”, 48(2), s. 335-346.
- KURCZ I. (2005), Psychologia języka i komunikacji, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- KURCZ I. (2007), Jakie problemy psychologiczne może rodzić dwujęzyczność? Psychologiczne aspekty dwujęzyczności, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- LEWICKI Cz., MICHNIEWICZ M. (2013), Nauczyciel w procesie edukacji wielokulturowej, w wielokulturowości i do wielokulturowości, T. 9, [w:] Dyskurs Pedagogiczny, Wyzwania edukacji wielokulturowej, red. Cz. Lewicki, M. Cichocka, Wydawnictwo PWST, Jarosław, s. 285-332.
- LIPIŃSKA E. (2003), Język ojczysty, język obcy, język drugi, Wstęp do badania dwujęzyczności, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- MRÓZ A. (2011), Psychologiczne uwarunkowania procesu nabywania drugiego języka przez dzieci w wieku przedszkolnym, [w:] Język obcy w przedszkolu. Od edukacji językowej do interkulturowej, red. A. Olczak, Sand Media, Zielona Góra, s. 25-56.
- MYSTKOWSKA H. (1978), Uczymy czytać w przedszkolu, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

- OLCZAK A. (2011), Edukacja językowa w przedszkolu – perspektywa pedagogiczna, [w:] *Język obcy w przedszkolu, od edukacji językowej do interkulturowej*, red. A. Olczak, Sand Media, Zielona Góra, s. 57-79.
- OLECHOWSKA A. (2017), Zarządzanie różnorodnością (diversity management) w szkole – deklaracje i opinie nauczycieli, [w:] *Szkoła w warunkach zmiany społecznej i kulturowej. Edukacja przyszłości*, red. B. Gofron, P. Mięka, Wydawnictwo SGGW, Warszawa, s. 150-164.
- PRZYBYWA DZIECI Z UKRAINY w warszawskich szkołach i przedszkolach. Przyjęto już ponad sześć tysięcy (2022), <https://tvn24.pl/tvnwarszawa/najnowsze/warszawa-dzieci-z-ukrainy-w-szkolach-i-przedszkolach-przyjeto-juz-ponad-szesc-tysiecy-osob-5636137> [data dostępu: 3.04.2022].
- ROKITA-JAŚKOW J. (2015), Spór o metodę, czyli jak najlepiej uczyć dzieci języków obcych, „*Język Obcy w Szkole*”, nr 1, s. 31-35.
- SCHAFFER H. R. (2000), *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa
- ŚLEDZIEWSKA A. (2017), Strategie uczenia się języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym. Na przykładzie Przedszkola niepublicznego „Jagódki” w Zambrze, [w:] „*Prima Educatione*”, nr 1, s. 147-154.
- WYGOTSKI L. S. (1976), Play and its role in the mental development of the child, [w:] *Play. Its role in development and evolution*, red. J. S Bruner, A. Jolly, K. Sylva, Basic Books, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf>.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v491.10>

Ewa Banasiak-Macherska*

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0578-862X>

e-mail: ewa.banasiakmacherska@gmail.com

ODDYCHANIE W ROZWOJU DZIECKA I EDUKACJI

BREATHING IN CHILD DEVELOPMENT AND EDUCATION

Keywords: respiration, microbiota, hyperactivity, education, development.

The article highlights the impact of breathing through the nasal passage on the development of different areas of human functioning during growth, including the functioning of the child at school. Mouth breathing is undoubtedly known to contribute to a number of abnormalities, leading to various disorders in, among others, transverse craniofacial growth, the eruption of the dentition, its condition and quality, malocclusion, the execution of primary functions and articulatory defects, as well as behavioural, concentration and attention disorders and the microbiota of the upper respiratory tract and its impact on the child's immunity.

ODDYCHANIE W ROZWOJU DZIECKA I EDUKACJI

Słowa kluczowe: oddychanie, mikrobiota, nadpobudliwość, edukacja, rozwój.

Powyższy artykuł jest próbą zasygnalizowania mocy wpływu oddychania torem nosowym na rozwój różnych obszarów funkcjonowania człowieka

***Ewa Banasiak-Macherska** – magister pedagogiki, neurologopeda kliniczny, doktorantka Uniwersytetu Zielonogórskiego; zainteresowania naukowe: wczesna interwencja ortodontyczna, terapia miodfunkcjonalna oraz multimedia w logopedycznej pracy z dzieckiem i pacjentem dorosłym.

w okresie wzrostu, w tym na obszar jego funkcjonowania w szkole. Niewątpliwie wiadomo, że oddychanie ustami przyczynia się do szeregu nieprawidłowości, prowadząc do rozmaitych zaburzeń m.in. w rozwoju poprzecznym twarzoczaszki, erupcji uzębienia, jego stanu i jakości, wad zgryzu, realizowania funkcji prymarnych oraz wad artykulacyjnych, a także zaburzeń zachowania, koncentracji i uwagi oraz mikrobioty górnych dróg oddechowych i jej wpływu na odporność dziecka.

Wprowadzenie

Oddychanie jest podstawową funkcją życiową. Jednak nie każdy rodzaj oddechu przyczynia się do prawidłowego rozwoju i wzrostu osobniczego. Od jakości oddechu, sposobu oddychania zależy, czy młody organizm będzie rozwijał się w sposób normatywny, czy wprost przeciwnie, dojdzie do rozmaitych nieprawidłowości lub utrudnień.

W obecnych czasach ogromne znaczenie przypisuje się oddychaniu torem nosowym. Bada się wpływ oddechu nosem na rozwój szkieletowy w obrębie twarzoczaszki. Bada się, czy oddychanie nosowe znajduje przełożenie na napięcie mięśniowe w obszarze core (mięśni głębokich) oraz postawę ciała. Co więcej, bada się nawet jakość mikrobioty, która jest obecna w drogach oddechowych i jej wpływ na odporność podczas nosowego toru oddychania. Badania naukowe pokazują również, jak wielkie znaczenie dla koncentracji uwagi oraz rozwoju psychoruchowego dzieci ma sposób oddychania.

Poniższy artykuł pokazuje wartość oddechu nosem, a zwłaszcza jego znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka, jego edukacji oraz zaburzeń związanych z ustnym torem oddychania.

Fizjologia i patologia oddechu oraz jego wpływ na rozwój

Rozwój struktur układu oddechowego człowieka jest procesem niezwykle złożonym i wieloetapowym, który rozpoczyna się w czwartym tygodniu ciąży wraz z rozwojem łożyska nosowego, błony ustno-gardłowej oraz zawiązków płucnych. (Ho Man i in. 2017, s. 259-270). Fizjologicznym sposobem oddychania człowieka w każdym wieku jest oddech torem nosowym, bowiem nos spełnia trzy ważne funkcje: ogrzewa, filtruje i nawilża wdychane powietrze (Brant i in. 2008, s. 495-501). Śluz obecny w nosogardzieli zatrzymuje rozmaite cząsteczki, w tym drobnoustroje chorobotwórcze, które są następnie usuwane przez działanie rzęsek w kierunku jamy ustnej. Warstwa śluzu zawiera immunoglobulinę A (IgA) wytwarzaną przez aktywowane limfocyty B i może uniemożliwić patogenom zasiedlenie powierzchni błony śluzowej i interakcję z receptorami powierzchniowymi nabłonka (Ho Man i in. 2017, s. 259-270). Oddech nosowy związany jest z realizacją funkcji prymarnych,

które mają ogromne znaczenie dla późniejszego rozwoju mowy, jako komunikacji, artykulacji oraz umiejętności szkolnych związanych z funkcjami słuchu fonemowego, czy fonetycznego. Należą do nich: odgryzanie, gryzienie, żucie, połykanie oraz właściwa pozycja spoczynkowa języka na kości palatum (Felcar i in. 2010, s. 437-443). Czasami nosowy wzorzec oddychania może być zaburzony z powodu m.in.:

- zapalenia nosa u dzieci, w tym alergicznego nieżyty nosa,
- przewlekłego nieżyty nosa,
- zapalenia zatok,
- deformacji morfologicznych nosa jak: skrzywiona przegroda nosowa, przerost małżowin nosowych, polipy nosa, urazy nosa, które wpływają na wentylację nosa i zmniejszają przepływ powietrza w nosie,
- patologicznego przerostu migdałków oraz zaburzonego procesu ich zanikania, które mogą spowodować zmniejszenie przekroju gardła i blokować oddychanie przez nos (Lizhuo i in. 2022).

Opisane w literaturze odstępstwa od oddychania torem nosowym na rzecz ustnego oddychania mogą spowodować takie zmiany jak: wzrost częstotliwości oddechów oraz konieczność użycia klatki piersiowej podczas realizowania tej funkcji (Brant i in. 2008, s. 495-501), a także asynchroniczną pracę przepony, co w efekcie zmniejsza utlenowanie krwi (Felcar i in. 2010, s. 437-443). Dodatkowo ciągły przepływ powietrza podczas oddychania przez usta może wysuszać zęby i błonę śluzową, zwłaszcza w przedniej części jamy ustnej, co może prowadzić do przewlekłego zapalenia dziąseł i wyższego wskaźnika płytki nazębnej. Ponadto oddychanie przez usta zwiększa ryzyko erozji zębów i próchnicy z powodu obniżenia pH w jamie ustnej w porównaniu z normalnym oddychaniem podczas snu. Badania wykazały znacznie wyższy poziom paciorkowców mutans i płytki nazębnej u młodzieży oddychającej przez usta (Felcar i in. 2010, s. 437-443). Oddychanie torem ustnym może również prowadzić do wad zgryzu oraz chorób ogólnoustrojowych, takich jak astma, zaburzenia żołądkowo-jelitowe i zaburzenia snu (Fan i in. 2020). Dodatkowo suchość w ustach wynikająca z nie-normatywnego oddychania prowadzi do niedotlenienia (Kalaskar i in. 2021, s. 604-609). Stwierdzono także, że oddychanie przez usta koreluje z infekcjami górnych dróg oddechowych, halitozą i bruksizmem u dzieci, a bruksizm może nasilać zaburzenia skroniowo-żuchwowe i nadmierne ścieranie szkliwa zębów, co może prowadzić do wad zgryzu (Lizhuo i in. 2022).

Mouth Breathig Syndrom, czyli Zespół oddychania przez usta jest stanem klinicznym, którego charakterystyczną cechą jest oddychanie torem

mieszanym, czyli ustno – nosowym lub torem ustnym, który będzie całkowicie zastępował oddychanie nosem (Dayrell Neiva i in. 2018, s. 7-19). Oddychanie torem ustnym lub torem mieszanym niesie za sobą szereg innych konsekwencji, z których głównymi są nieprawidłowy rozwój szkieletowy obszaru ustno-twarzowego, zaburzenia pozycji spoczynkowej i funkcji języka, warg, m.in. hipotoniczną wargę górną (Kalaskar i in. 2021, s. 604-609), a także zmiany zgryzowe, zmiany w okluzji zębów i wąskie, głębokie podniebienie (Felcar i in. 2010, s. 437-443), które zdaniem badaczy dostosowują się do nowego sposobu oddychania ustami, w celu zachowania równowagi (Kalaskar i in. 2021, s. 604-609). Dzieci o nieprawidłowym sposobie oddychania trzymają wargi uchylone, szpara ust jest nieuszczelna. Język jest ustawiony w niskiej pozycji, za dolnymi zębami, zatem mięśnie wewnętrzne języka oraz mięśnie warg będą zaburzały prawidłowy rozwój górnego łuku zębowego. Co więcej, u dzieci oddychających przez usta obserwuje się znaczne obniżenie podciśnienia w jamie ustnej, związane z nieprawidłową pozycją i funkcją języka (Lizhuo i in. 2022).

Nienormatywny sposób oddychania przekłada się również na grunt szkoły. Badania naukowe dowodzą, że dzieci oddychające przez usta mające problemy z pełnowartościowym snem w postaci m.in. nocnych przebudzeń, zaburzeń oddychania podczas snu, czasu trwania snu są niedotlenione i zmęczone, co znacząco wpływa na zachowanie i osiągnięcia szkolne. Aż 73% dzieci miało objawy braku skupienia uwagi w szkole, 50% dzieci miało problemy z utrzymaniem uwagi na jakichkolwiek zadaniach lub grach, zaś 47% zapomniało o codziennych czynnościach. 66% miało problemy z oczekiwaniem na swoją kolej, 53% przerywało lub przeszkadzało innym, a 50% udzielało odpowiedzi przed zakończeniem pytania (Kalaskar i in. 2021, s. 604-609). Nienormatywny sposób oddychania wpływa również na osiągnięcia sportowe (Felcar i in. 2010, s. 437-443). Utrwalony nieprawidłowy wzorzec oddechowy może wywoływać takie zachowania, które przypominają do złudzenia symptomy Zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi. Należą do nich m.in. trudności z utrzymaniem uwagi w szkole, męczliwość, senność, problemy z zachowaniem, z koncentracją uwagi, trudności w nauce, słabe wyniki w nauce, drażliwość, zapominanie. Udowodniono nawet wpływ oddychania przez usta na jakość czytania, rozumienia, arytmetyki. Obturacyjny bezdech senny będący skutkiem uporczywego oddychania przez usta prowadzi zatem do obniżenia pamięci, uwagi, koncentracji i przyczynia się do nadruchliwości. Oprócz tego, okazuje się, że oddychanie torem ustnym w nocy w połączeniu z chrapaniem, bezdechami nasila te objawy od 40 do 100 razy (Kalaskar i in. 2021, s. 604-609). Wiąże się to również z opóźnieniem wzrostu i rozwoju (Capdevila i in. 2008, s. 274-282).

Dean W. Beebe i Dawid Gozal (2002, s. 1-16) sugerują, że niedotlenienie i zaburzenia snu spowodowane obturacyjnym bezdechem sennym negatywnie wpływają na równowagę komórkową i chemiczną, prowadząc do dysfunkcji kory przedczołowej, co może objawiać się nadaktywnością i impulsywnością u dzieci. Dzieci oprócz problemów związanych z koncentracją prezentują częściej zaburzenia antyspołeczne czy objawy depresji (Juliano 2009, s. 860-865). Dzieci z nawykowym chrapaniem wykazywały również większą częstość występowania nawracającego zapalenia ucha środkowego (Gozal i in. 2008, s. 549-554).

Stany zapalne uszu prowadząc do niedosłuchów typu przewodzeniowego, mogą rzutować na odbiór dźwięków mowy z otoczenia, na jakość pisanych tekstów pod względem fonetycznym oraz w rezultacie doprowadzać do niepowodzeń szkolnych.

Pojawiają się trudności we właściwym tworzeniu wzorców słuchowych głosek czy wyrazów. Ponadto zniesienie właściwego toru oddychania stanowi przyczynę osłabienia samokontroli słuchowej produkowanych fonemów, co w konsekwencji przyczynia się do trudności w rozwoju słuchu mownego (Błęszyński 2013, s. 114).

Nienormatywny sposób oddychania przyczyniając się do obniżenia napięcia mięśniowego obszaru ustno-twarzowego, wpływa również na powstawanie szeregu wad artykulacyjnych. Do najczęstszych wad wymowy w języku polskim należy międzyzębowa realizacja głosek trzech szeregów: ciszącego, syczącego i szumiącego. Interdentalne ustawienie języka jest nieprawidłową realizacją. Może dotyczyć jednego szeregu lub wielu, w efekcie czego można zaobserwować niewłaściwe miejsce artykulacji głosek oraz brzmienie. Seplenienie międzyzębowe jest jednym z rodzajów tzw. sygmatyzmu właściwego. Polega ono na wysuwaniu się języka między zębami. Brzmienie głosek jest tępe, przypomina angielskie *th*. Oprócz tego seplenienia może również pojawić się tzw. seplenienie międzyzębowe interlabialne, gdzie język wsuwa się między wargi i wówczas powstaje dźwięk między /s/, a /f/. Niekiedy seplenienie międzyzębowe może przybrać postać seplenienia bocznego i wtedy to brzegi języka wsuwają się między zęby trzonowe po prawej lub po lewej stronie, powodując boczną prawostronną lub boczną lewostronną artykulację głosek dentalizowanych, czyli: /s, z, c, dz/, /sz, ź, cz, dź/, /ś, ź, ć, dź/ (Jastrzębowska 2003, s. 163-165).

Podsumowanie

Dostępne badania naukowe ukazują ogromny wpływ nosowego toru oddychania na prawidłowy rozwój dziecka. Stanowią one niezaprzeczalny dowód tego, że jedynym, normatywnym sposobem oddychania jest tor nosowy.

Oprócz trudności związanych z rozwojem szkieletowym w obszarze twarzoczaszki, szczególnie należy pochylić się nad problematyką nieprawidłowego oddychania w kontekście zaburzeń koncentracji, uwagi, zachowania, czy szeroko pojmowanych trudności szkolnych. Jest to obszar pozostający wciąż białą plamą w diagnostyce trudności rozwojowych, w tym szkolnych o podłożu czynnościowym. W związku z powyższym konieczne jest, zdaniem naukowców badających wpływ oddechu ustami na trudności szkolne dzieci, aby w diagnozowaniu ADHD prowadzić badania pod kątem oceny sposobu oddychania, jako pierwotnej przyczyny zaburzeń snu i wynikających z niego niepowodzeń szkolnych (Kalaskar i in. 2021, s. 604-609).

Literatura | References

- BEEBE D. W., GOZAL D. (2002), Obstructive sleep apnea and the prefrontal cortex: towards a comprehensive model linking nocturnal upper airway obstruction to daytime cognitive and behavioral deficits, „Journal of Sleep Research”, nr 11, s. 1-16, DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2869.2002.00289.x>.
- BŁESZYŃSKI J. J. (2013), Podejście pozytywne w diagnozie logopedycznej. Problem metatezy, [w:] Medycyna w logopedii. Terapia. Wspomaganie. Wsparcie. Trzy drogi – jeden cel, red. J. J. Błeszyński, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk.
- BRANT T. C. S., PARREIRA V. F., MANCINI M. C., BECKER H. M. G., REIS A. F. C., BRITTO R. R. (2008), Breathing pattern and thoracoabdominal motion in mouth-breathing children, „Revista Brasileira de Fisioterapia”, nr 6, s. 495-501, DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-35552008005000010>.
- CAPDEVILA O. S., KHEIRANDISH-GOZAL L., DAYYAT E., GOZAL D. (2008), Pediatric Obstructive Sleep Apnea: Complications, Management, and Long-Term Outcomes, „Proceedings of the American Thoracic Society”, nr 5, s. 274-282, DOI: 10.1513/pats.200708-138MG.
- DAYRELL NEIVA P., NOCE KIRKWOOD R., LEITE MENDES P., ZABJEK K., GONÇALVES BECKER H., MATHUR S. (2018), Postural disorders in mouth breathing children: a systematic review, [w:] „Brazilian journal of physical therapy”, 22, s. 7-19, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bjpt.2017.06.011>.
- FAN C., GUO L., GU H., HUO Y., LIN H. (2020), Alterations in Oral – Nasal – Pharyngeal Microbiota and Salivary Proteins in Mouth, Breathing Children,

- „Frontiers in Microbiology”, 11, <https://doi.org/10.3389/fmicb.2020.575550>.
- FELCAR J. M., BUENO I. R., MASSAN A. C. S., PEREIRA T., JEFFERSON R., CARDOSO R. (2010), Prevalence of mouth breathing in children from an elementary school, „Ciencia Saude Colectiva”, nr 15, s. 437-443, DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000200020>.
- GOZAL D., KHEIRANDISH-GOZAL L., CAPDEVILA O. S., DAYYAT E., KHEIRANDISH E. (2008), Prevalence of recurrent otitis media in habitually snoring school-aged children, „Sleep Medicine”, nr 9, s. 549-554, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2007.08.002>.
- HO MAN W. (2017), The microbiota of the respiratory tract: gatekeeper to respiratory health, [w:] „Nature Reviews Microbiology”, nr 15, s. 259-270, <https://www.nature.com/articles/nrmicro.2017.14>.
- JASTRZĘBOWSKA G. (2003), Dyslalia, [w:] Logopedia pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki. Tom I Interdyscyplinarne podstawy logopedii, red. T. Gąkowski, G. Jastrzębowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 163-165.
- JULIANO M. L. (2009), Mouth breathing children have cephalometric patterns similar to those of adult patients with obstructive sleep apnea syndrome, „Arquivos de Neuro – Psiquiatria”, 67(38), s. 860-865, DOI: 10.1590/s0004-282x2009000500015.
- KALASKAR R., BHAJE P., KALASKAR A., FAYE A. (2021), Sleep Difficulties and Symptoms of Attention-deficit Hyperactivity Disorder in Children with Mouth Breathing, “International Journal of Clinical Pediatric Dentistry”, 14, s. 604-609, DOI: 10.5005/jp-journals-10005-1987.
- LIZHUO L., ZHAO T., QIN D., HUA F., HE H. (2022) The impact of mouth breathing on dentofacial development: A concise review, „Frontiers in Public Health”, DOI: 10.3389/fpubh.2022.929165.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v49i.18>**Agnieszka Nowicka***

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0877-3174>e-mail: agnieszka.nowicka@uwr.edu.pl

**SAMOPOCZUCIE W SZKOLE UCZNIÓW
ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI
W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM**

SCHOOL WELLBEING OF EARLY SCHOOL-AGE PUPILS WITH
SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Keywords: wellbeing, school, pupil, special educational needs.

This article presents a part of a larger study on the school situation of pupils with special educational needs at an earlier school age, relating to their well-being in the school environment. The aim of the study was to answer the following research questions: What is the emotional attitude towards school declared by the SEN pupils participating in the research? Do they like to return to school after longer breaks (summer holidays, winter holidays)? Would the SEN pupils surveyed like to transfer to another school and if so, for what reason? What is the image of school that they have formed in their minds? Does the SEN type differentiate the well-being at school of the pupils participating in the study?

The research used a diagnostic survey method, an interview technique and a self-constructed categorised research instrument in the form of a student interview questionnaire. The χ^2 test and Spearman's correlation coefficient were used in the analyses. Ninety-five pupils of younger school

* **Agnieszka Nowicka** – dr nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: edukacja inkluzyjna, integracyjna i specjalna, diagnoza i terapia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz problemy osób dotkniętych chorobą Alzheimera i ich opiekunów rodzinnych.

age with SEN resulting from their disability, long-term somatic illness and risk of developmental dyslexia participated in the study. It was found that the wellbeing of the SEN pupils surveyed at school varied. The majority reported very good (70.5%) and 10.5% of children reported poor wellbeing. The type of SEN was not a factor that significantly differentiated their wellbeing in the school environment.

SAMOPOCZUCIE W SZKOLE UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Słowa kluczowe: samopoczucie, szkoła, uczeń, specjalne potrzeby edukacyjne.

W artykule zaprezentowano fragment szerszych badań dotyczących sytuacji szkolnej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w młodszym wieku szkolnym, odnoszących się do ich samopoczucia w środowisku szkolnym. Celem moich badań było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Jaki stosunek emocjonalny do szkoły deklarują uczestniczący w badaniach uczniowie ze SPE?; Czy chętnie wracają oni do szkoły po dłuższych okresach przerw (po feriach, wakacjach)?; Czy badani uczniowie ze SPE chcieliby zmienić szkołę na inną, a jeżeli tak, to z jakiego powodu?; Jaki obraz szkoły ukształtował się w ich świadomości?; Czy rodzaj specjalnych potrzeb edukacyjnych różnicuje samopoczucie w szkole uczestniczących w badaniach uczniów?

W trakcie badań posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, techniką wywiadu oraz samodzielnie skonstruowanym narzędziem badawczym skategoryzowanym w postaci kwestionariusza wywiadu dla ucznia. W analizach wykorzystano test χ^2 oraz współczynnik korelacji Spearmana. W badaniach uczestniczyło 95 uczniów w młodszym wieku szkolnym ze SPE wynikającymi z ich niepełnosprawności, długotrwałej choroby somatycznej i ryzyka dysleksji rozwojowej. Badania wykazały, że samopoczucie badanych uczniów ze SPE w szkole było zróżnicowane. Większość z nich cieszyła się bardzo dobrym (70,5%), a 10,5% dzieci – złym samopoczuciem. Rodzaj SPE nie stanowił czynnika istotnie różnicującego ich samopoczucia w środowisku szkolnym.

Wprowadzenie

W artykule pragnę zaprezentować wycinek szerszych badań dotyczących sytuacji szkolnej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w młodszym wieku szkolnym, odnoszący się do ich samopoczucia w środowisku szkolnym.

Termin samopoczucie w języku potocznym często używany jest zamiennie z takimi pojęciami, jak: humor, nastrój, usposobienie, dyspozycja, forma czy kondycja. W ujęciu słownikowym określenie samopoczucie oznacza: „stan psychiczny i fizyczny bezpośrednio przez daną osobę odczuwany” (Słownik Języka Polskiego 1989, s. 176). W znaczeniu psychologicznym *samopoczucie* charakteryzowane jest jako: „dość trwałe zespół przekonań, postaw emocjonalnych dotyczący stanu własnego zdrowia, sprawności fizycznej, wyglądu, poziomu sprawności umysłowej i osiągnięć zawodowych, własnej roli społecznej i układu stosunków ze środowiskiem społecznym oraz stopnia zbieżności osiągnięć z poziomem aspiracji w różnych dziedzinach życia” (Zaborowski 1964, s. 224). Natomiast w literaturze medycznej samopoczucie człowieka bywa zamiennie nazywane zdrowiem fizycznym, psychicznym i społecznym (Corazza i in. 2002, s. 230-232). Pełnię dobrego samopoczucia („dobrostanu”) fizycznego, psychicznego i społecznego przyjęto w definicji *zdrowia*, ogłoszonej w 1948 roku przez Światową Organizację Zdrowia (WHO), za kryterium zdrowia człowieka.

Samopoczucie może być w różnym stopniu dodatnio lub ujemnie nasilone. Osoba ciesząca się dobrym samopoczuciem odczuwa zadowolenie, satysfakcję i wewnętrzny spokój. Dobre samopoczucie jest wyznacznikiem aktywności, dobrego funkcjonowania bio-psycho-społecznego oraz realizacji życiowych zadań i aspiracji jednostki. Z kolei złe samopoczucie „stawia człowieka w sytuacji psychicznego dyskomfortu” (Maciarz 1998, s. 10) i naraża go na przeżywanie wielu negatywnych emocji, tj.: nieokreślone odczucie lęku, wewnętrznego niepokoju, przygnębienia i smutku, nerwowości i rozdrażnienia, niechęci i apatii, a także na odczuwanie nieprzyjemnych doznań cielesnych, związanych ze zmianami zachodzącymi w jego organizmie, tj. senność, trudności z koncentracją uwagi, zmiany w zdolności i dokładności postrzegania oraz wydawania samodzielnego i obiektywnego sądu (Corazza i in. 2002, s. 232- 234).

Samopoczucie dziecka w szkole jest uwarunkowane wieloma czynnikami zarówno wewnętrznymi (tj. aktualna sytuacja zdrowotna ucznia, stopień jego sprawności psychofizycznej, poziom motywacji do nauki oraz wyniki w nauce, poczucie bezpieczeństwa w szkole, zdolność przystosowania się do warunków i wymogów środowiska szkolnego), jak i zewnętrznymi (atmosfera panująca w szkole, relacje emocjonalne dziecka z rówieśnikami i nauczycie-

lami, poziom zaspokojenia różnorodnych potrzeb uczniów przez pracowników szkoły, oferta zajęć pozalekcyjnych oraz rozmaitych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów).

Szczególnie istotny jest monitoring samopoczucia w szkole dzieci, które rozpoczynają naukę szkolną lub uczniów, którzy przechodząc na kolejny etap kształcenia, zmieniają placówkę edukacyjną, gdyż znajdują się one w nowym, obcym otoczeniu i w nowej, nieznannej sytuacji, w związku z czym mogą przeżywać silny stres. Równie ważne jest diagnozowanie samopoczucia w środowisku szkolnym uczniów ze SPE, którzy z powodu złego stanu zdrowia, naruszonej sprawności psychofizycznej, deficytów rozwojowych czy niekorzystnej sytuacji rodzinnej mogą doświadczać trudności w funkcjonowaniu w roli ucznia. Podjęte przeze mnie badania, których wyniki pragnę przedstawić w tym artykule wpisują się w zakres tego zagadnienia.

Procedura badawcza

Celem moich badań było zdiagnozowanie samopoczucia w szkole uczniów ze SPE z klas I-III w publicznych szkołach podstawowych na terenie średniej wielkości miasta powiatowego położonego na terenie województwa dolnośląskiego. Główny problem badawczy sformułowano w postaci pytania: Jakie jest samopoczucie w szkole uczestniczących w badaniach uczniów ze SPE w młodszym wieku szkolnym? Doprecyzowano go następującymi problemami szczegółowymi:

- Jaki stosunek emocjonalny do szkoły deklarują uczestniczący w badaniach uczniowie ze SPE?
- Czy chętnie wracają oni do szkoły po dłuższych przerwach (po feriach, wakacjach)?
- Czy badani uczniowie ze SPE chcieliby zmienić szkołę na inną, a jeżeli jak to z jakiego powodu?
- Jaki obraz szkoły ukształtował się w ich świadomości?

W trakcie badań posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, techniką wywiadu oraz samodzielnie skonstruowanym narzędziem badawczym skategoryzowanym w postaci kwestionariusza wywiadu dla ucznia. W procesie badawczym wykorzystano także metody statystyczne, tj. test χ^2 oraz współczynnik korelacji Spearmana.

Charakterystyka próby badawczej

Dobór próby badawczej był celowy. Diagnozą objęto wszystkich uczniów pierwszego etapu edukacyjnego z dziewięciu publicznych szkół podstawowych w średniej wielkości mieście powiatowym zlokalizowanym w województwie dolnośląskim, u których specjaliści (pedagodzy i psychologzy z poradni

psychologiczno-pedagogicznej, lekarze) rozpoznali jeden z trzech rodzajów SPE, tj.: 1) wynikających z ich niepełnosprawności, 2) długotrwałej choroby somatycznej lub 3) deficytów w rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych, które sytuują je w grupie dzieci z tzw. ryzyka dysleksji.

Ogółem w badaniach uczestniczyło 95 uczniów, w tym 36 dzieci z ryzyka dysleksji (37,9%); 34 dzieci z przewlekłą chorobą (35,8%) oraz 25 dzieci z niepełnosprawnością (26,3%). W podgrupie dzieci przewlekle chorych byli uczniowie z: alergią (8), astmą (7), epilepsją (6), cukrzycą (5), wadą serca (4), chorobami tarczycy (3) oraz z refluksem żołądkowym (1). Natomiast w podgrupie uczniów z niepełnosprawnością były dzieci: z niepełnosprawnością sprzężoną (9), słabo widzące (7), z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia (4), z niedosłuchem (2), z dysfunkcją narządu ruchu (2) oraz z autyzmem wczesnodziecięcym (1).

Grupa badawcza była także zróżnicowana pod względem płci i klasy, do której uczęszczali jej uczestnicy. Ponad połowę respondentów stanowili chłopcy (50 uczniów, tj. 52,6%). W mniejszości pozostawały dziewczęta (45 uczennic, tj. 47,4%). Najwięcej dzieci uczyło się w klasie III (39 osób, tj. 41,1%), a najmniej w klasie I (20 dzieci, tj. 21%).

Samopoczucie w szkole uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w młodszym wieku szkolnym w świetle wyników badań

Samopoczucie w szkole objętych badaniami uczniów ze SPE diagnozowano za pomocą samodzielnie skonstruowanego kwestionariusza wywiadu. Uznano bowiem, że: „Analiza rzeczywistości szkolnej przez pryzmat samopoczucia ucznia powoli ujawnić, w jakim stopniu szkoła kreuje przestrzeń sprzyjającą aktualizowaniu rozwojowych potencjałów uczniów” (Nycza-J-Drąg 1995, s. 258).

Z badawczego punktu widzenia ważne było poznanie opinii dzieci na temat klimatu szkoły¹, do której uczęszczały badane dzieci oraz ich samopoczucia w środowisku edukacyjnym (tabela 1). Przyjęto, że dzieci, które dobrze czują się w szkole, posiadają pozytywny stosunek emocjonalny wobec środowiska szkolnego oraz dobre opinie na temat panującej w niej atmosfery.

¹Klimat szkoły to inaczej kultura, atmosfera czy duch szkoły (Petlak 2007). Robert Moss (1979; za: Skalbani 2011, s. 160) charakteryzuje klimat szkoły jako: „społeczną atmosferę środowiska edukacyjnego, którego uczestnicy mają różne doświadczenia życiowe”.

Tabela 1

Deklaracje uczestniczących w badaniach uczniów ze SPE dotyczące ich samopoczucia w szkole

Rodzaj SPE Kategorie odpowiedzi	N=65	%	Uczniowie niepełnosprawni		Uczniowie przewlekle chorzy		Uczniowie ryzyka dysleksji	
			N=25	%	N=34	%	N=36	%
Jest to miejsce, w którym jest mi bardzo dobrze, w którym czuję się bezpiecznie.	67	70,5	19	76,0	28	82,3	20	55,6
Jest to miejsce, w którym czuję się dobrze, ale nie zawsze w pełni bezpiecznie.	18	19,0	4	16,0	2	5,9	12	33,3
Jest to miejsce, w którym czuję się źle, w którym często przeżywam lęk i zagrożenie.	10	10,5	2	8,0	4	11,8	4	11,1

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy danych zawartych w tabeli 1 wynika, że większość objętych badaniami uczniów ze SPE (70,5%) cieszyła się bardzo dobrym samopoczuciem w szkole. Jedynie co dziesiąte badane dziecko (10,5%) deklarowało złe samopoczucie w środowisku szkolnym, gdyż postrzegało je jako zagrażające i stresogenne.

Bardzo dobrym samopoczuciem w szkole charakteryzowała się zdecydowana większość dzieci przewlekle chorych (82,3%) oraz niepełnosprawnych (76%) i jedynie ponad połowa dzieci ryzyka dysleksji (55,6%). Jednocześnie w podgrupie uczniów ryzyka dysleksji najwyższy był odsetek dzieci, które w środowisku szkolnym czuły się niezbyt dobrze (33,3%) i źle (11,1%).

Weryfikacja statystyczna istotności różnic między wynikami uzyskanymi przez trzy podgrupy uczniów ze SPE w zakresie ich samopoczucia w szkole, dokonana za pomocą testu χ^2 , pozwoliła ustalić, że na poziomie istotności 0,05 nie zachodzą różnice istotne statystycznie ($p = 0,055$). Zatem rodzaj SPE nie stanowił zmiennej istotnie różnicującej samopoczucia w środowisku szkolnym objętych badaniami dzieci. Natomiast wyniki metody rangowej Spearmana pozwoliły na dostrzeżenie umiarkowanej istotnej statystycznie korelacji między samopoczuciem w szkole objętych badaniami uczniów a ich samopoczuciem w klasie szkolnej [$\rho = 0,578$; $p < 0,001$]. Oznacza to, że dzieci, które zdecydowanie dobrze czuły się w szkole, cieszyły się również dobrym samopoczuciem w klasie szkolnej. I na odwrót, uczniowie, których samopoczucie w szkole było złe, także źle czuli się w zespole klasowym.

Za zadowolającą można również uznać deklarację stosunku emocjonalnego badanych dzieci do szkoły (tabela 2). Z analizy odpowiedzi wszystkich badanych uczniów ze SPE wynika, że zdecydowana większość z nich (75,8%)

lubiła swoje środowisko edukacyjne, natomiast antypatię do szkoły i złe samopoczucie w niej deklarowało jedynie 12,6% badanych dzieci.

Negatywny stosunek emocjonalny do szkoły deklarował blisko co piąty uczeń ryzyka dysleksji (19,5%) i niespełna co dziesiąty uczeń przewlekle chory oraz niepełnosprawny. Także niemal co czwarte dziecko ryzyka dysleksji (22,2%) posiadało obojętny stosunek wobec środowiska szkolnego. Na ocenie szkoły dokonanej przez tę podgrupę uczniów ze SPE mogły zaważyć ich trudności z opanowaniem umiejętności czytania i pisania, które narażały ich na depryzację potrzeby bezpieczeństwa i uznania, co w konsekwencji mogło przerodzić się w trwałą niechęć do szkoły.

Dzieci charakteryzujące się złym samopoczuciem w środowisku edukacyjnym często niechętnie wracają do szkoły po dłuższym okresie nieobecności, a niekiedy nawet pragną zmienić ją na inną.

Tabela 2

Deklaracja stosunku emocjonalnego badanych dzieci do szkoły

Kategorie odpowiedzi	Rodzaj SPE		Uczniowie niepełnosprawni		Uczniowie przewlekle chorzy		Uczniowie ryzyka dysleksji	
	N	%	N=25	%	N=34	%	N=36	%
Lubię ją, jest mi w niej dobrze	72	75,8	22	88,0	29	85,3	21	58,3
Jest mi obojętna, dobra jak każda inna	11	11,6	1	4,0	2	5,9	8	22,2
Nie lubię jej, niezbyt mi w niej dobrze	12	12,6	2	8,0	3	8,8	7	19,5

Źródło: opracowanie własne.

Z deklaracji wszystkich uczestniczących w badaniach dzieci ze SPE wynika jednak, że zdecydowana większość z nich chętnie wracała do szkoły po feriiach zimowych czy wakacjach (80% respondentów). Wśród tych uczniów najwięcej było dzieci z ryzyka dysleksji (86,1%) oraz dzieci przewlekle chorych (85,3%) i niespełna 2/3 dzieci z niepełnosprawnością (64%).

Uczniowie deklarujący, że lubią wracać do szkoły po dłuższym okresie nieobecności, byli zadowoleni ze swojego środowiska edukacyjnego oraz jego oferty i zmotywowani do zdobywania wiedzy i nowych umiejętności, o czym świadczą ich przykładowe odpowiedzi: „Po prostu lubię swoją szkołę”; „Szkoła jest OK”; „Uwielbiam kółko plastyczne”; „Bardzo lubię zajęcia w świetlicy szkolnej, tam się zawsze dzieje coś fajnego”; „Lubię się uczyć”; „Chyba jestem kujonem”. Przyznawali też, że podczas ferii czy wakacji brakuje im kontaktu i wspólnych zabaw z rówieśnikami z klasy szkolnej: „Bardzo tęsknię za swoimi koleżankami”; „Chcę się bawić z kolegami”, „Nudzi mi się w domu, a w szkole jest wesoło, bo Zuzia zna super zabawy. Na przerwie często się razem bawimy i wygłupiamy”.

Objęte badaniami dzieci niechętnie też zapatrywały się na zmianę środowiska edukacyjnego. W całej badanej grupie uczniów ze SPE brak chęci zmiany szkoły na inną zadeklarowało ogółem 88,4% respondentów.

Najmniej chętne do zmiany szkoły były dzieci z niepełnosprawnością (92%). Wszystkie dzieci z tej podgrupy uczyły się w szkole integracyjnej, pozbawionej barier architektonicznych, dobrze wyposażonej w pomoce dydaktyczne i zatrudniającej nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej. Na ich pozytywny stosunek emocjonalny do szkoły i dobre samopoczucie w szkole mogło wpłynąć odpowiednio dostosowane do ich indywidualnych potrzeb otoczenie szkolne oraz postępowanie opiekuńcze, dydaktyczne i wychowawcze nauczycieli, a także innych specjalistów zatrudnionych w ich szkole.

Jednak co siódmy uczeń z ryzyka dysleksji (13,9%) oraz co ósmy uczniów przewlekle chory (11,8%) przyznawał w trakcie badań, że chce zmienić szkołę. Uczniowie ci pragnienie swoje argumentowali złym samopoczuciem w środowisku szkolnym, chęcią uczęszczania do szkoły, w której uczą się ich koledzy z podwórka lub do placówki, posiadającej lepszą infrastrukturę (basen).

Tabela 3

Miłe sytuacje i zdarzenia kojarzące się badanym uczniom ze szkołą

Kategorie odpowiedzi	Rodzaj SPE		Uczniowie niepełnosprawni		Uczniowie przewlekle chorzy		Uczniowie ryzyka dysleksji	
	N=95	%	N=25	%	N=34	%	N=36	%
Zabawy noworoczne	14	14,7	7	14,9	3	8,8	4	11,1
Dyskoteki	52	54,7	11	23,4	21	61,8	20	55,6
Konkursy szkolne	41	43,2	6	12,8	15	44,1	20	55,6
Szkolne zawody sportowe	11	11,6	3	6,4	8	23,5	-	-
Wycieczki szkolne	55	57,9	17	36,2	22	64,7	16	44,4
Zabawy z kolegami	48	50,5	3	6,4	17	50,0	28	77,8
Ogółem wskazań	221		47		86		88	

Źródło: opracowanie własne.

Dzieci, które dobrze czują się w swojej szkole, zazwyczaj posiadają wiele pozytywnych skojarzeń z nią związanych. Wspomnienia różnych miłych uroczystości i wycieczek szkolnych, interesujących zajęć edukacyjnych, odnoszonych w szkole sukcesów niewątpliwie dodatnio wpływają na ich stosunek do środowiska edukacyjnego, jak i na ich samopoczucie w nim.

Wszystkie objęte badaniami dzieci ze SPE 221 razy wskazywały na różne sympatyczne zdarzenia związane ze szkołą, które zapisały się w ich

pamięci (tabela 3). Najwyższy odsetek wszystkich badanych uczniów mile wspominał wycieczki szkolne (57,9%), dyskoteki (54,7%), zabawy z rówieśnikami z klas szkolnych (50,5%) oraz udział w szkolnych konkursach (43,2%).

Analizując uzyskane wyniki badań zależnie od rodzaju SPE respondentów, można zauważyć, że uczniowie z niepełnosprawnością posiadali blisko dwukrotnie mniej pozytywnych skojarzeń związanych ze szkołą (47 wskazań) niż uczniowie ryzyka dysleksji (88 wskazań) i uczniowie przewlekłe chore (86 wskazań). Najwyższy odsetek dzieci niepełnosprawnych mile wspominał wycieczki szkolne, dyskoteki oraz zabawy noworoczne w szkole. Dzieci przewlekłe chore w największej liczbie przypadków chętnie wracały pamięcią do takich wydarzeń szkolnych jak: wycieczki, dyskoteki oraz zabawy z kolegami. Natomiast dzieci z ryzyka dysleksji najczęściej wskazywały na takie sympatyczne epizody szkolne jak: zabawy z rówieśnikami, dyskoteki oraz konkursy szkolne (zawody sportowe oraz konkursy plastyczne). W świetle powyższych danych można więc uznać, że rodzaj SPE okazał się zmienną różnicującą pozytywne skojarzenia badanych dzieci związane ze szkołą.

W wielu opracowaniach naukowych szkoła wskazywana jest jako jedno ze źródeł stresu u dzieci (Nowicka 2001; Pilecka, Fryt 2011a). Przeżywane przez uczniów w środowisku edukacyjnym różnego rodzaju sytuacje trudne wywołują u nich negatywne emocje, tj. poczucie niepewności, niepokoju, gniewu, lęku i zagrożenia. „Niepokój jest tym silniejszy, im dłużej działa stresor i dziecko nie posiada nad nim kontroli. Manifestuje się nasilonym napięciem, niespokojnym zachowaniem, tikami, zamartwianiem się [...], wzmożonym unikaniem porażek, stałym poszukiwaniem potwierdzenia własnej wartości, dolegliwościami wegetatywnymi oraz silnym poczuciem nieśmiałości i lękiem przed społeczną dezaprobatą” (Pilecka, Fryt 2011a, s. 39). Niekiedy nawet nadmierny stres może prowadzić do obniżenia odporności psychicznej dziecka, rozumianej jako: „zdolność jednostki do przeciwstawiania się frustrującemu i stresującemu działaniu sytuacji trudnej dzięki utrzymywaniu na odpowiednim poziomie poznawczego ujmowania sytuacji i opartej na nim kontroli emocji” (Tyszkowa 1986, s. 337; za: Pilecka, Fryt 2011b, s. 51). Z kolei zmiany natury emocjonalnej wywołują niekorzystne zmiany fizjologiczne w organizmie człowieka, które znacząco mogą pogorszyć jego dobrostan.

Na tego rodzaju zdarzenia częściej narażeni są uczniowie ze SPE, którzy potrzebują pomocy nauczycieli w przezwyciężaniu trudności szkolnych i tym samym w redukcji niepokoju i zapewnienia im w środowisku szkolnym poczucia bezpieczeństwa. Długotrwałe przeżywanie przez dzieci w szkole różnego rodzaju sytuacji stresogennych może bowiem negatywnie wpłynąć nie

tylko na ich samopoczucie w tym środowisku, lecz także na ich motywację do zdobywania wiedzy i wyniki w nauce.

W toku realizowanych badań ustalono, że w całej objętej badaniami grupie uczniów ze SPE średnio co trzecie dziecko (33,7%) przyznawało, że w szkole doświadcza różnego rodzaju przykrości. W podgrupie tej znaczący był wskaźnik procentowy uczniów przewlekle chorych (44,1%) i uczniów z ryzyka dysleksji (33,3%) i nieco niższy był odsetek uczniów z niepełnosprawnością (20%).

Najczęstszym źródłem nieprzyjemności doświadczanych przez badane dzieci w środowisku edukacyjnym były ich konflikty z rówieśnikami („Koleżanki kłamały na mój temat”; „Koledzy mnie przezywają”; „Koleżanki mi dokuczają”; „Koledzy mnie biją”; „Wszyscy w klasie skarżą na mnie Pani, nawet jak mnie sprowokują”), rzadziej przykre incydenty, w wyniku których poniosły jakąś stratę („W szkole ukradziono mi telefon”; „Z kurtki w szatni zniknęły mi pieniądze”; „Zostawiłam gdzieś w szkole fajne pióro i się nie odnalazło”).

Za niepokojące należy uznać również wyniki badań odnoszące się do opinii respondentów dotyczących występowania w środowisku edukacyjnym czynników lękotwórczych. W całej objętej badaniami grupie uczniów ze SPE było aż 73,7% dzieci, które sygnalizowały, że w szkole narażone są na przeżywanie wielu stresów. Deklaracje tego typu złożyła zdecydowana większość uczniów przewlekle chorych (79,4%) oraz z ryzyka dysleksji (77,8%) i ponad połowa uczniów z niepełnosprawnością (60%). Szczegółowa analiza wypowiedzi badanych dzieci dotyczących tej kwestii umożliwiła wyodrębnienie czynników stresogennych występujących w ich szkole (tabela 4).

Wszyscy uczestniczący w badaniach uczniowie ze SPE ogółem wskazywali 136 razy na różne czynniki stresogenne występujące w ich szkole. Największa liczba respondentów odczuwała lęk w sytuacji pisania klasówek i sprawdzianów (41,1%) oraz w momencie, gdy padali ofiarą agresji fizycznej (26,3%) lub werbalnej (20%) ze strony rówieśników z klasy szkolnej.

Tabela 4

Czynniki stresogenne występujące w środowisku szkolnym w opinii badanych uczniów

Rodzaj SPE Kategorie odpowiedzi	N	%	Uczniowie niepełnosprawni		Uczniowie przewlekle chorzy		Uczniowie ryzyka dysleksji	
			N=25	%	N=34	%	N=36	%
Klasówki, sprawdziany	39	41,1	5	20,0	20	58,8	14	38,9
Odpytywanie przez nauczyciela	13	13,7	1	4,0	8	23,5	4	11,1
Niektóre lekcje	15	15,8	3	12,0	4	11,8	8	22,2
Wyśmiewanie i wyzwiska ze strony innych uczniów	19	20,0	5	20,0	4	11,8	10	27,8
Bicie mnie przez innych uczniów	25	26,3	9	36,0	12	35,3	4	11,1
Uwagi za złe zachowanie	12	12,6	1	4,0	3	8,8	8	22,2
Złość nauczyciela	13	13,7	3	12,0	2	5,9	8	22,2
Ogółem wskazań	136		27		53		56	

Źródło: opracowanie własne.

Rodzaj SPE występujących u badanych dzieci różnicował doświadczenie przez nich sytuacji lękotwórczych w środowisku szkolnym. Uczniowie z ryzyka dysleksji oraz uczniowie przewlekle chorzy (odpowiednio: 56 i 53 wskazania) deklarowali dwukrotnie więcej czynników stresogennych występujących w ich szkole niż uczniowie niepełnosprawni (27 wskazań). Dzieci z ryzyka dysleksji najbardziej obawiały się klasówek oraz wyzwisk ze strony koleżanek i kolegów. Również dla uczniów przewlekle chorych najbardziej stresujące były sprawdziany wiadomości i umiejętności szkolnych, a następnie agresja fizyczna przejawiana wobec nich przez rówieśników z klasy oraz odpowiedzi ustne weryfikujące stan ich wiedzy. Natomiast uczniów z niepełnosprawnością lękiem napawała najczęściej agresja fizyczna i psychiczna kolegów oraz klasówki.

Uczniowie ze SPE mogą mieć trudności z funkcjonowaniem w roli ucznia także z powodu mniejszej wydolności wysiłkowej uwarunkowanej złym stanem zdrowia lub nadmiernym nakładem pracy, jaką muszą wykonać w związku z koniecznością realizacji obowiązków szkolnych. Dzieci z ryzyka dysleksji oraz z niepełnosprawnością, aby uzyskać pozytywne wyniki w nauce, niejednokrotnie muszą włożyć znacznie więcej wysiłku niż ich koleżanki i koledzy nieposiadający deficytów rozwojowych. Muszą one bardziej intensywnie pracować w trakcie obowiązkowych, jak i dodatkowych zajęć edukacyjnych, jak również poświęcić znacznie więcej czasu na odrobienie zadań domowych, konsekwencji czego niejednokrotnie doświadczają stanu przemęczenia, a nawet wyczerpania. Natomiast dzieci przewlekle chore narażone są na obniżenie wydolności wysiłkowej i niższą odporność somatyczną, która powoduje zwiększoną podatność na działanie różnych

czynników patogennych, takich jak wirusy, bakterie czy różnego rodzaju zanieczyszczenia (Janion, Nowicka 2011).

Z analizy wyników badań prezentowanych w tym artykule wynika, że większość wszystkich objętych badaniami uczniów ze SPE (ogółem 72,6%) uskarżała się na występowanie w ich szkole różnorodnych czynników, które wywołują u nich uczucie zmęczenia. Ich obecność dostrzegały wszystkie dzieci ryzyka dysleksji (100%) i zdecydowana większość dzieci z niepełnosprawnością (84%) i przewlekle chorych (76,5%). Rodzaj tych czynników przedstawiono w tabeli 5.

Tabela 5

Czynniki wpływające na męczliwość badanych uczniów w szkole

Rodzaj SPE Kategorie odpowiedzi	N=95	%	Uczniowie niepełnosprawni		Uczniowie przewlekle chorzy		Uczniowie ryzyka dysleksji	
			N=25	%	N=34	%	N=36	%
Zbyt długi czas nauki	45	47,4	13	52,0	12	35,3	20	55,6
Konieczność siedzenia przez kilka godzin w ławce	25	26,3	9	36,0	4	11,8	12	33,3
Zbyt męczące rozwiązywanie zadań	26	27,4	6	24,0	11	32,4	9	25,0
Zbyt częste i trudne sprawdziany	29	30,5	2	8,0	16	47,1	11	30,6
Hałas na przerwach	26	27,4	8	32,0	10	29,4	8	22,2
Srogość i krzyki nauczycieli	12	12,6	4	16,0	-	-	8	22,2
Zbyt długie odrabianie zadań domowych	8	8,4	4	16,0	-	-	4	11,1
Ogółem wskazań	171		46		53		72	

Źródło: opracowanie własne.

Cała grupa badanych uczniów dokonała 171 wskazań rozmaitych czynników, które nadwyręzały ich siły fizyczne i psychiczne w środowisku edukacyjnym. Najczęściej przyznawali, że w szkole męczy ich zbyt długi czas nauki (47,4%), częste i trudne sprawdziany (30,5%) oraz rozwiązywanie zadań i hałas na przerwach (po 27,4%).

Analiza odpowiedzi respondentów na powyższe pytanie zależnie od rodzaju ich SPE skłania do konstatacji, że różnicują one deklaracje badanych dotyczące czynników wpływających na ich zmęczenie w szkole. Dzieci z ryzyka dysleksji, podobnie jak dzieci przewlekle chore najbardziej uskarżały się na zbyt długi czas nauki oraz na konieczność kilkugodzinnego przebywania w szkole w pozycji siedzącej w ławce. Natomiast dla najwyższego odsetka uczniów przewlekle chorych najbardziej wyczerpujące w środowisku edukacyjnym były zbyt częste i trudne sprawdziany, długi czas nauki oraz rozwiązywanie zadań.

Konkluzje i rekomendacje

Zaprezentowane wyniki badań skłaniają do konstatacji, że samopoczucie w szkole uczestniczących w badaniach 95 uczniów ze SPE w młodszym wieku szkolnym było zróżnicowane. Większość dzieci (70,5%) cieszyła się bardzo dobrym samopoczuciem w środowisku edukacyjnym, czego wskaźnikiem był m.in. ich aprobujący stosunek do szkoły, niechęć jej zmiany na inną, a także chęć powrotu do niej po feriach czy wakacjach. W świadomości tych dzieci ukształtował się pozytywny obraz szkoły jako miejsca, w którym nie tylko zdobywa się wiedzę i rozwija zainteresowania, lecz również wchodzi w bliskie relacje (koleżeńskie, przyjacielskie) z rówieśnikami, organizuje się ciekawe imprezy, uroczystości i wycieczki edukacyjne. Jedynie co dziesiąty badany uczeń (10,5%) w środowisku szkolnym czuł się źle. Dzieci deklarujące złe samopoczucie w środowisku szkolnym nie lubiły szkoły, uskarżały się na przeciążenie obowiązkami szkolnymi, odczuwały silny stres w sytuacjach związanych z oceną ich wiadomości i umiejętności szkolnych przez nauczyciela, a także doświadczały w szkole różnych przykrości ze strony kolegów z klasy, dlatego wyrażali pragnienie jej zmiany.

Bardzo dobrym samopoczuciem w szkole charakteryzowała się zdecydowana większość dzieci przewlekle chorych (82,3%) oraz niepełnosprawnych (76%) i jedynie ponad połowa dzieci ryzyka dysleksji (55,6%). Natomiast złe samopoczucie w szkole było doświadczeniem zbliżonego odsetka uczniów przewlekle chorych i ryzyka dysleksji (odpowiednio: 11,8% i 11,1%) i nieco niższego odsetka uczniów z niepełnosprawnością (8%). Jednak rodzaj SPE nie stanowił czynnika istotnie różnicującego samopoczucia w środowisku szkolnym objętych badaniami dzieci.

Przedstawione wyniki badań nie mogą być ekstrapolowane na inne regiony Polski. Badania odsłoniły najbardziej wrażliwe obszary praktyki pedagogicznej, które wymagają dalszych poszukiwań. Wraz ze zmianą polityki oświatowej wobec uczniów ze SPE niezbędne jest wyposażenie nauczycieli w odpowiednie kompetencje oraz przekonanie ich do słuszności idei społecznej inkluzji.

Literatura | References

- CORAZZA V., DAIMLER R., ERNST A., FEDRESPIEL K., HERBST V., LANGBEIN K., MARTIN H. P., WEISS H. (2002), Podręczna encyklopedia zdrowia. Dolegliwości i objawy. Choroby. Badania i leczenie. Jak sobie pomóc, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.

- JANION E., NOWICKA A. (2011), Wpływ choroby przewlekłej na rozwój i funkcjonowanie dziecka, [w:] *Kształtowanie się tożsamości zielonogórskiej pedagogiki*, red. G. Miłkowska, M. Furmanek, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.
- MACIARZ A. (1998), *Psychoemocjonalne i wychowawcze problemy dzieci przewlekle chorych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- NOWICKA A. (2001), *Psychospołeczna integracja dzieci przewlekle chorych w szkole podstawowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- NYCZAJ-DRĄG M. (1995), *Nauczyciel a samopoczucie uczniów klas początkowych*, [w:] *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, red. M. Jakowicka, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra.
- PETLAK E. (2007), *Klimat szkoły, klimat klasy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- PILECKA W., FRYT J. (2011a), *Teoria stresu dziecięcego*, [w:] *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna*, red. W. Pilecka, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- PILECKA W., FRYT J. (2011b), *Teoria dziecięcej odporności psychicznej*, [w:] *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna*, red. W. Pilecka, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- SKALBANIA B. (2011), *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- SŁOWNIK JĘZYKA POLSKIEGO, t. 3 (1989), red. M. Szymczak, PWN, Warszawa.
- ZABOROWSKI Z. (1964), *Stosunki społeczne w klasie szkolnej*, PWN, Warszawa.

V

FORUM OTWARTE

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v49i1.21>**Paulina Kobyłecka-Bitner***

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4362-671X>e-mail: p.e.s.kobylecka@gmail.com

**REKOMENDACJA KSIĄŻKI PT. „EDUKACJA WCZORAJ,
DZIŚ, JUTRO”, POD REDAKCJĄ NAUKOWĄ
MARZENNY MAGDY-ADAMOWICZ,
EWY PASTERNAK-KOBYŁECKIEJ
I ANITY FAMUŁY-JURCZAK, WYDAWNICTWO
ADAM MARSZAŁEK, TORUŃ 2023, S. 341**

Proces edukacji dostosowuje się m.in. do zmian cywilizacyjnych, społecznych, kulturowych, a także gospodarczych. W zależności od potrzeb systematycznie jest podejmowany temat dotyczący starych oraz nowych pomysłów, wartych zastosowania w codziennej praktyce wychowawczo-dydaktycznej. Pojawiają się pytania o to, jak przygotować kolejne pokolenia do życia w przyszłości, w jaki zasób kompetencji wyposażyc podopiecznych, aby poradzi sobie z czekającymi ich wyzwaniami.

Na rynku wydawniczym ukazała się monografia zbiorowa, która wpisuje się w rozważania wokół ważnych problemów edukacyjnych diskutowanych kiedyś, aktualnych obecnie i może istotnych również w kolejnych dekadach. Historyczne i współczesne rozwiązania wzajemnie się przenikają, uzupełniają lub wykluczają. Pojawiają się również nowe, dotąd nieznanne zjawiska, które mają wpływ na ludzki rozwój.

Rekomendowana książka składa się z dwóch części. Pierwsza z nich została poświęcona byłym pracownikom Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Pedagogiki funkcyjnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego (dawnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej). Znajdziemy tu najważniejsze informacje o sylwetkach osób, które są wspominane jako życzliwi współpracownicy, kompetentni nauczyciele akademicy, pomocne koleżanki

***Paulina Kobyłecka-Bitner** – magister geologii, studentka na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego; zainteresowania naukowe: dydaktyka ogólna, edukacja wczesnoszkolna, resocjalizacja.

i koledzy, naukowcy o szerokiej wiedzy i wysokich umiejętnościach, szanowani przełożeni, mistrzowie dążący do doskonałości. W układzie alfabetycznym zostali przywołani mgr Urszula Balicka, dr Robert Fudali, prof. zw. dr hab. Wojciech Pasterniak, dr Anna Ratuś, dr Maria Strzyżewska oraz dr hab. Leon Mieczysław Walczak. Ten fragment monografii zamyka wspomnienie o dr hab. Edwardzie Koziolu, prof. UZ, wieloletnim kierowniku wymienionego wyżej zakładu.

Po lekturze biogramów nasuwa się refleksja na temat przemijania, pamięci i autorytetów. Piękne słowa o tych, którzy odeszli są doskonałym świadectwem, że pozostawili po sobie trwałe ślady w naukowych księgach i ludzkich sercach. Były to osoby mądre, bogate w doświadczenia życiowe i wspomagające innych. Posiadały także autorytet moralny charakteryzujący się odpowiedzialnością, postępowaniem zgodnym z danym słowem, poczuciem godności, wolności i sprawiedliwości oraz kulturą osobistą (Szołtysek 2019, s. 196-197).

Drugą część rekomendowanej monografii otwierają rozważania Mirosława Kowalskiego (aktualnego dyrektora Instytutu Pedagogiki UZ), który w pięciu odsłonach snuje refleksje na temat powiązań ideologii, prawdy i poznania naukowego. Artykuł kończą podziękowania Edwardowi Koziolowi, Marii Strzyżewskiej, Wojciechowi Pasterniakowi, Urszuli Balickiej, Robertowi Fudalemu i innym współpracownikom za ich dorobek oraz obecność w środowisku akademickim.

Kolejnych sześć rozpraw poświęcono nauczycielom i ich funkcjonowaniu w zawodzie. Swoje przemyślenia zaprezentowali: Marzenna Magda-Adamowicz (*Refleksje polskich pedeutologów*), Zdzisław Wołk (*Zagrożenia nauczycielskiej przyzwoitości*), Ewa Pasterniak-Kobyłecka (*Nauczyciel jako pośrednik transmisji wartości. Stare i nowe wyzwania*), Barbara Czekajło (*Profesjografia zawodu nauczyciela dziś i jutro*), Barbara Klasińska (*Nauczyciel – czuły narrator i tkliwy obserwator. Rozważania snute na kanwie mocnego profesjonalizmu w pedagogice*) i Jasmina Al-Douri (*Wizualny charakter zajęć z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi z perspektywy nauczyciela edukacji plastycznej współczesnej szkoły*). Możemy zauważyć, że wymagania wobec szkolnych wychowawców były i są nadal bardzo wysokie. Oczekuje się od nich nieustannie doskonalonych kompetencji ogólnych i specjalistycznych. Mają być pasjonatami swojej pracy oraz wzorami osobowymi rzetelnie wykonującymi obowiązki. Na lekcjach kształtować zainteresowania i aspiracje swoich uczniów oraz zachęcić ich do samokształcenia.

Uzupełnienie rozważań o nauczycielu stanowią opisy przykładów dobrych praktyk w szkole i przedszkolu. Jakub Niewiński (*Polska szkoła po 24 lutego 2022 roku – wyzwania, dobre praktyki oraz rekomendacje dla bu-*

dowania inkluzyjnej szkoły), Monika Otto (*Znaczenie edukacji międzykulturowej w obliczu problemów współczesnego świata*) i Katarzyna Sadowska (*Edukacja przedszkolna w kontekście potrzeb współczesnego dziecka – próba syntezy*) przekonują, że placówki oświatowe mogą dobrze przygotować młodych ludzi do życia i radzenia sobie z trudnymi problemami społecznymi. Tworzenie pozytywnych relacji między uczniami, nauczycielami i rodzicami, niwelowanie podziałów i barier (także kulturowych) to wyzwania, którym stara się sprostać współczesna edukacja formalna. Dodatkowo Ewa Nowicka (*Dlaczego edukacja medialna jest potrzebna*) podkreśla rolę nowoczesnych technologii informacyjnych w nauczaniu dzieci i młodzieży. Świat wirtualny stanowi obecnie istotną przestrzeń ludzkich interakcji.

Niektórzy autorzy zwracają również uwagę na problematykę wychowania i kształcenia w środowisku rodzinnym. Są to: Iwona Banach (*Macierzyństwo i wychowanie w czasach przemian*), Łucja Reczek-Zymróż (*Znaczenie ojca w wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym*), Emilia Wiczorek i Marlena Stradomska (*Edukacja domowa jako alternatywa dla tradycyjnego procesu edukacji – szanse i zagrożenia*). Należy zaznaczyć, że: „Współdziałanie przedstawicieli środowisk wychowawczych jest konieczne w trosce o formację intelektualną, społeczną, psychiczną, emocjonalną oraz duchową kolejnych pokoleń. Jej najważniejszym celem jest wszechstronny rozwój młodego człowieka, który będzie umiał pokojowo porozumieć się z drugą osobą w każdym czasie i przestrzeni” (Pasterniak-Kobyłecka 2020, s. 164).

Ostatni blok tematów dotyczy pracy z uczniami z dysfunkcjami. Lidia Wawryk (*Uczeń z przejawami demoralizacji w środowisku szkolnym*), Marcin Radziwołek (*Zapobieganie zjawisku wykluczenia społecznego osób z niepełnosprawnościami w środowisku szkolnym*) i Paweł Cylulko (*Zajęcia tyflomuzykoterapeutyczne w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej*) podkreślają rangę edukacji włączającej osoby z niepełnosprawnościami oraz niedostosowane społecznie. W tym obszarze jest jeszcze wiele do zrobienia.

We wszystkich rozdziałach książki ich autorzy wyrażają troskę o efektywność współczesnego systemu edukacji. Zwracają uwagę na ważne funkcje i zadania środowisk wychowawczych służące wspieraniu ucznia we wszechstronnym rozwoju. Podjęte tematy, dotyczące różnych wyzwań stawianych procesowi kształcenia i wychowania, są cennym głosem w debacie o szkole oraz pracy nauczycieli i rodziców w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Społeczeństwo w naszym kraju czeka na nowe edukacyjne wyzwania, warto dzielić się wiedzą i praktycznymi doświadczeniami.

Literatura | References

GRACIAN B. (2012), *Sztuka doczesnej mądrości*, tłum P. Gancarczyk, Wydawnictwo Helion, Gliwice.

PASTERNAK-KOBYŁECKA E. (2020), *Edukacja aksjologiczna dziecka w środowiskach wychowawczych. Współczesne problemy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

SZOŁTYSEK A. E. (2019), *Filozofia nauczania. Kształtowanie umysłu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Wykaz Roczników Lubuskich wydanych w latach 2010-2022

Rocznik Lubuski tom 48, część 1 (2022)

Młdzież wobec zmian społecznych w świecie globalnych ryzyk

Dorota Szaban, Beata Trzop (RED.)

Rocznik Lubuski tom 48, część 2 (2022)

Problemy i wyzwania współczesnej edukacji w zmieniającej się rzeczywistości społecznej

Mirosław Kowalski, Andrzej Zygadło (RED.)

Rocznik Lubuski tom 47, część 1 (2021)

Szkoła w kontradktorycznościach. Kontradktoryczności w szkole

Ewa Bochno, Iwona Kopaczyńska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 47, część 2 (2021)

Społeczne i kulturowe uwarunkowania e-sportu

Justyna Nyćkowiak, Tomasz Kołodziej, Michał Jasny (RED.)

Rocznik Lubuski tom 46, część 1 (2020)

Edukacja jako przestrzeń zmian

Jarosław Bąbka, Krzysztof Zajdel (RED.)

Rocznik Lubuski tom 46, część 2 (2020)

Zmiana społeczna i jej implikacje

Beata Maria Nowak, Emilia Paprzycka, Ewa Narkiewicz-Niedbalec (RED.)

Rocznik Lubuski tom 45, część 1 (2019)

Nowy wymiar kapitału społecznego: twórczość, kreatywność i innowacje. Uwarunkowania rozwojowe i kulturowe

Marzanna Farnicka (RED.)

Rocznik Lubuski tom 45, część 2 (2019)

Rewitalizacja społeczna. Systemowe i mentalne uwarunkowania

Jerzy Leszkowicz-Baczyński (RED.)

Rocznik Lubuski tom 44, część 1 (2018)

Życie jako projekt. Miejsce i rola młodzieży w świecie dorosłych

Maria Zielińska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 44, część 2 (2018)

Parametryzacja nauki – między wolnością a zniewoleniem. Perspektywa nauk społecznych i humanistycznych

Mirosław Kowalski, Ewa Kowalska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 44, część 2a (2018)

Wskaźniki zdrowia w ontogenezie człowieka. Implikacje praktyczne w medycynie, antropologii i wychowaniu fizycznym

Ryszard Asienkiewicz, Józef Tatarczuk (RED.)

Rocznik Lubuski tom 43, część 1 (2017)

Nauczyciel w cyberkulturze. Między schematem a kreatywnością

Marzenna Magda-Adamowicz, Ewa Pasterniak-Kobyłecka (RED.)

Rocznik Lubuski tom 43, część 2 (2017)

Co nas łączy? Nauki społeczne wobec podzielonego świata

Joanna Frątczak-Müller, Anna Mielczarek-Żejmo (RED.)

Rocznik Lubuski tom 42, część 1 (2016)

Płeć społeczno-kulturowa jako perspektywa badawcza i kategoria analityczna

Emilia Paprzycka, Edyta Mianowska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 42, część 2 (2016)

Transhumanizm a kontrintuicyjność mitycznego obrazu człowieka

Roman Sapeńko, Roman Czeremski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 42, część 2a (2016)

Good connections. Trust, cooperation and education in the mirror of social sciences

Dorota Bazuń, Mariusz Kwiatkowski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 41, część 1 (2015)

Badania jakościowe. W poszukiwaniu dróg i inspiracji

Marcin Szumigraj, Ewa Trębińska-Szumigraj, Daria Zielińska-Pękał (RED.)

Rocznik Lubuski tom 41, część 2 (2015)

Polskie szkolnictwo wyższe – stan i perspektywy

Mirosław Kowalski, Ewa Kowalska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 40, część 1 (2014)

Uwarunkowania zachowań ryzykownych

Marzanna Farnicka, Zbigniew Izdebski, Krzysztof Wąż (RED.)

Rocznik Lubuski tom 40, część 2 (2014)

Ontogeneza i promocja zdrowia w aspekcie medycyny, antropologii i wychowania fizycznego

Ryszard Asienkiewicz, Józef Tatarczuk (RED.)

Rocznik Lubuski tom 40, część 2a (2014)

Młodość w czasach kryzysu ekonomicznego. Między edukacją i pracą

Maria Zielińska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 39, część 1 (2013)

Nowe tendencje w badaniach społecznych

Dorota Bazuń, Mariusz Kwiatkowski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 39, część 2 (2013)

Pedagogika społeczna na rzecz społeczności lokalnych

Zdzisław Wołek (RED.)

Rocznik Lubuski tom 38, część 1 (2012)

Współpraca na pograniczu polsko-niemieckim. Geneza – stan obecny – perspektywy

Bernadetta Nitschke (RED.)

Rocznik Lubuski tom 38, część 2 (2012)

Homogeniczna versus heterogeniczna tożsamość pedagogiki

Bogdan Idzikowski, Mirosław Kowalski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 37, część 1 (2011)

Recepcja światowej socjologii w Polsce oraz polskie szkolnictwo wyższe na początku XXI w.

Mirosław Chałubiński, Ewa Narkiewicz-Niedbalec (RED.)

Rocznik Lubuski tom 37, część 2 (2011)

Zrozumieć społeczeństwo, zrozumieć pokolenia. Młodzież, młodość i pokoleniowość w analizach socjologicznych

Krystyna Szafranec, Maria Zielińska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 36, część 1 (2010)

Dzieci i młodzież w kalejdoskopie współczesnego życia

Grażyna Miłkowska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 36, część 2 (2010)

Druga dekada wolności. Socjologiczne konsekwencje i zagadki transformacji

Joanna Frątczak-Müller, Anna Mielczarek-Żejmo, Lech Szczegóła (RED.)