

edukacja W ZGLOBALIZOWANYM ŚWIECIE

redakcja naukowa

VIOLETTA TANAŚ
WOJCIECH WELSKOP

EDUKACJA W ZGLOBALIZOWANYM ŚWIECIE

Redakcja naukowa

**Violetta Tanaś
Wojciech Welskop**



Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu
Łódź, 2016

RECENZENCI

prof. nadzw. dr hab. Małgorzata Przybysz-Zaremba

prof. nadzw. dr Teresa Janicka-Panek

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

dr Violetta Tanaś

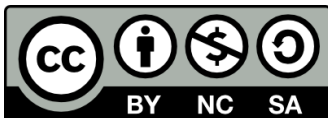
dr Wojciech Welskop

REDAKCJA TECHNICZNA

dr Wojciech Welskop

ISBN 978-83-940080-6-2

Wersja elektroniczna



© Copyright by Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu,
Łódź, 2016

Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu,
ul. Piotrkowska 278,
90-361 Łódź

SPIS TREŚCI

WSTĘP	9
ROZDZIAŁ I	
WYCHOWANIE W ŚWIECIE KONSUMPCYJNYM.....	11
WANDA BARANOWSKA	
<i>Strona internetowa uczelni niepublicznej jako narzędzie szacowania jakości kształcenia przez kandydatów na studentów.....</i>	13
ADRIANA BARSKA	
<i>Obcowanie edukacyjne z Gombrowiczem.....</i>	25
ANNA BERNACKA	
<i>Edukacja osób niepełnosprawnych – historia i teraźniejszość.....</i>	33
AGNIESZKA BŁYSZCZEK, MAGDALENA GOŁĘBIEWSKA	
<i>Masz prawo do dobrej zabawy - o zjawisku karnawalizacji życia studentckiego w dobie współczesności oraz jej znaczenie w procesie edukacji.....</i>	43
EWELINA BRZYSZCZ	
<i>Rola szkoły w kształtowaniu postaw konsumenckich dzieci w wieku wczesnoszkolnym.....</i>	51
GRAŻYNA CĘCELEK	
<i>Pedagogiczny wymiar cyberprzestrzeni w kontekście poszukiwania właściwego kształtu edukacji cyberprzestrzennej.....</i>	61
ALINA CHYCZEWSKA	
<i>Globalizacja kulturowa a proces kształtowania się tożsamości jednostki</i>	73
MARIUSZ FINKIELSZTEIN	
<i>Istotność nudy w szkole: interdyscyplinarny przegląd badań.....</i>	83
AGNIESZKA GUTOWSKA-WYKA	
<i>Edukacja dzieci i młodzieży jako profilaktyka otyłości w zglobalizowanym świecie.....</i>	95

AGNIESZKA GUTOWSKA-WYKA <i>Wychowanie dziecka w świecie konsumpcyjnym wyzwaniem dla rodziców w XXI wieku.....</i>	105
ANNA KOSSAK-JAGODZIŃSKA <i>Stymulowanie i rozwijanie potencjału twórczego studentów architektury w dobie globalizacji.....</i>	115
JOANNA KOZIELSKA <i>Poradnictwo zawodowe w kontekście globalizacyjnych przemian. Kazus emigracji zarobkowej.....</i>	127
MAŁGORZATA KROMKA <i>Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w procesie globalizacji.....</i>	135
AGNIESZKA KWITOK <i>Wyzwania współczesnej szkoły w dobie globalizacji.....</i>	145
ANETTA KUŚ <i>Ludzie Uniwersytetu w dobie globalizacji.....</i>	155
GABRIELA LAKOTA-RAWSKA <i>Motywy podejmowania studiów pedagogicznych w opinii studentów pedagogiki Uniwersytetu Opolskiego.....</i>	163
EWA MARIA ŁASKARZEWSKA <i>Edukacja medialna wobec tendencji wychowania do konsumpcji.....</i>	175
MONIKA ŁĘTOCHA <i>Współczesność - problemy wychowania w dobie globalizmu.....</i>	187
EWELINA MARKOWSKA <i>Konsumpcja a rozwój społeczny i gospodarczy.....</i>	195
MATEUSZ OBRĘBSKI <i>Edukacja integracyjna osób z niepełnosprawnością.....</i>	205
IWONA PAŁGAN <i>"Kupione" wychowanie.....</i>	215
AGATA PEJŚ, PAULINA TUREK <i>Edukacja młodzieży elementem przeciwdziałania zagrożeniom cyberprzestrzeni w zglobalizowanym świecie.....</i>	225

MAŁGORZATA PRZYBYSZ-ZAREMBA	
<i>Multiwiktymizacja dzieci i młodzieży jako implikacja zaniedbań wychowawczych rodziny.....</i>	235
SABINA WALUŚ	
<i>Wychowanie dziecka w konsumpcyjnym świecie.....</i>	245
AGNIESZKA WIESZACZEWSKA	
<i>Działać lokalnie, myśleć lokalnie? Stan i szanse rozwoju edukacji globalnej w Polsce.....</i>	255
EDYTA WOLNY	
<i>Wyzwania wychowawcze i edukacyjne stojące przed muzułmanami w Egipcie w dobie globalizacji.....</i>	265
HALINA ZWIERCAN	
<i>Historyczne szkoły muzyczne jako fundament edukacji muzycznej we współczesnym świecie.....</i>	277
ROZDZIAŁ II	
UCZEŃ WOBEC WYZWAŃ ZGLOBALIZOWANEJ SZKOŁY.....	287
PAULINA KIDA	
<i>Pokolenie Z i zespół deficytu natury jako wyzwanie dla edukacji w zglobalizowanym świecie.....</i>	289
URSZULA KRÓL	
<i>Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji – świadomość konsumentka dzieci i młodzieży.....</i>	303
TOMASZ ŁĄCZEK	
<i>Sukces życiowy młodzieży w zglobalizowanym świecie.....</i>	315
GRZEGORZ MARCINIAK	
<i>Cyberprzemoc: zagrożenia związane z użyciem nowoczesnych technologii informacyjnych.....</i>	325
ANNA PIERZCHAŁA, ZBIGNIEW ŁĘSKI	
<i>„Pokolenie wiedzy” – nadzieja, czy rozczarowanie? Diagnoza zjawiska z perspektywy analizy transakcyjnej.....</i>	337
JUSTYNA SALA-SUSZYŃSKA	
<i>Dyslektyk wobec wyzwań globalizacyjnych.....</i>	347

AGNIESZKA SKOWROŃSKA-PUĆKA <i>Nastoletnie macierzyństwo a globalizacja. Popkultura jako element kształtowania tożsamości (seksualnej) młodzieży.....</i>	355
MAGDALENA ZADWORNA-CIEŚLAK <i>Sposoby i motywy zdobywania wiedzy przez uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.....</i>	365
ROZDZIAŁ III PEDAGOG W DOBIE GLOBALIZACJI.....	377
ANETA SYLWIA BARANOWSKA <i>Nauczyciel w sytuacji wielokulturowości w polskiej szkole.....</i>	379
ANGELIKA FIGIEL <i>Nauczyciel wobec dylematu pracy w szkole wielokulturowej.....</i>	389
MARTA FILIPOWICZ <i>Etos pedagoga w dobie globalizacji.....</i>	399
KATARZYNA GŁOWANIA <i>Modelowa sylwetka współczesnego nauczyciela akademickiego.....</i>	409
MAŁGORZATA ŁUSZCZ <i>Interdyscyplinarność w nauczaniu języka angielskiego jako języka obcego w erze globalizacji. Rola nauczyciela w kształceniu na poziomie gimnazjalnym.....</i>	419
MATEUSZ MUCHACKI <i>Internet jako środowisko informacyjne wspierające rozwój zawodowy nauczycieli.....</i>	431
MAGDALENA ZADWORNA-CIEŚLAK, ANDRZEJ ZBONIKOWSKI <i>Stres i wypalenie w zawodzie nauczyciela – charakterystyka zjawisk i cele współczesnej profilaktyki.....</i>	437

ROZDZIAŁ IV**DOBRE PRAKTYKI EDUKACYJNE VS GLOBALIZACJA..... 449**

JOANNA ADAMKIEWICZ

Neurologiczne uwarunkowania zastosowania multimediiów w edukacji 451

AGATA BANASIK

Cybertechnologie jako narzędzie edukacyjne w rękach współczesnego ucznia..... 461

BEATA BURY, MAŁGORZATA ŁUSZCZ

Wykorzystanie najnowszych technologii na lekcjach języka angielskiego w pracy z modzieżą licealną w zglobalizowanym świecie..... 471

ANNA BERNACKA, MATEUSZ OBREŃSKI

Edukacja medialna osób z niepełnosprawnością..... 481

JULIA FORTUŃSKA

Edukacja młodzieży jako element przeciwdziałania zagrożeniom związanym z handlem ludźmi w dobie globalizacji..... 489

DOROTA GĘBUŚ

Twórcze rozwiązywanie problemów jednym z wyzwań współczesnej edukacji..... 501

TERESA JANICKA-PANEK

Wybrane sposoby uprawiania pedagogiki wczesnoszkolnej - ujęcie historyczne i współczesne..... 509

SŁAWOMIR KANIA

Zapobieganie ryzykownym zachowaniom cyfrowych tubylców – w kierunku profilaktyki..... 519

BARBARA KARWOWSKA-POLITEWICZ

Muzea interaktywne w dobie globalizacji..... 529

MAŁGORZATA KOSIOREK

Wybrane aspekty dydaktyki twórczości w optymalizacji procesu kształcenia..... 539

AGNIESZKA KULIG

Lekcja do kwadratu. Instagram w dydaktyce polonistycznej..... 549

STANISŁAW LIPIEC <i>Polski stres, fińska wolność.....</i>	557
ANNA MICHNIUK <i>Nauczanie edukacji globalnej z zastosowaniem gier internetowych.....</i>	569
EWA MIŻEJEWSKA <i>Nauczanie podstaw przedsiębiorczości a wymogi globalnej gospodarki...</i>	581
SYLWIA POLCYN-MATUSZEWSKA <i>Gry komputerowe a kształtowanie wybranych umiejętności – założenia ratingu PEGI a System Klasyfikacji Umiejętności (SKU).....</i>	591
ADRIANNA SARNAT-CIASTKO <i>Tutoring – globalna idea w lokalnej rzeczywistości polskiej szkoły. Trwały trend czy krótkotrwała inspiracja?.....</i>	605
ADAM SZMICHOWSKI <i>Koncepcja systemu szkolnictwa wyższego w Finlandii.....</i>	615
MAGDA ŻOŁUBAK <i>Biofeedback-EEG jako terapia spełniająca oczekiwania pedagogów i dzieci w zglobalizowanym świecie.....</i>	625
ROZDZIAŁ V DOROSŁOŚĆ I PÓŻNA DOROSŁOŚĆ W KONTEKŚCIE GLOBALIZACJI.....	637
URSZULA OSZWA, MAGDALENA BAKUN <i>Czego się Jaś nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał? Życiowa zaradność matematyczna polskich dorosłych w świetle badań PIAAC.....</i>	639
ZBIGNIEW WIECZOREK <i>Seniorzy w świecie on-line. Opis doświadczeń ze szkoleń komputerowych.....</i>	655
HALINA WORACH-KARDAS <i>Indywidualne i społeczne konteksty edukacji w późnej dorosłości.....</i>	665
ANDRZEJ ZBONIKOWSKI <i>Zjawisko gerotranscendencji jako perspektywa rozwoju w późnej dorosłości i źródło wyzwań dla edukacji seniorów.....</i>	677

Wstęp

Globalizacja fundamentalnie zmieniła świat. Globalizacja gospodarcza, rozwój nowoczesnych technologii komunikacyjnych, a także rosnąca mobilność zjednoczyły świat i zdeterminowały tym samym rozwój edukacji, wykraczający poza szczegółowo ustalone wcześniej ramy. W wyniku wszechobecných przemian zglobalizowany świat stoi w obliczu nowych wyzwań dla współczesnej edukacji.

Niniejsza publikacja to zbiór tekstów ukazujących wieloaspektowy proces edukacji w zglobalizowanym świecie. Celem niniejszego opracowania jest ukazanie złożoności procesów globalizacyjnych we współczesnym świecie oraz ich wpływu na edukację.

Monografia została podzielona na pięć rozdziałów: *Wychowanie w świecie konsumpcyjnym*, *Pedagog w dobie globalizacji*, *Uczeń wobec wyzwań zglobalizowanej szkoły*, *Dobre praktyki edukacyjne vs globalizacja* oraz *Dorosłość i późna dorosłość w kontekście globalizacji*.

W pierwszym rozdziale Autorzy skupili swoją uwagę na szeroko pojętym procesie wychowania w świecie konsumpcyjnym. Została przedstawiona między innymi rola szkoły w kształtowaniu postaw konsumenckich dzieci, proces globalizacji kulturowej w kontekście kształtowania tożsamości jednostki czy zjawisko nudy w szkole. Autorzy zwrócili również swoją uwagę na wyzwania współczesnej szkoły w dobie globalizacji oraz wieloobszarową edukację w świecie konsumpcyjnym.

Głównym bohaterem rozdziału drugiego jest uczeń wobec wyzwań zglobalizowanej szkoły. Autorzy zwrócili między innymi uwagę na pokolenie Z oraz zespół deficytu natury jako wyzwanie dla edukacji w zglobalizowanym świecie. Przedmiotem rozważań stała się także świadomość konsumencka dzieci i młodzieży oraz zagrożenia związane z użyciem nowoczesnych technologii w zglobalizowanym świecie. Uwaga Autorów została skupiona również na dysleksji wobec wyzwań globalizacyjnych oraz procesie kształtowania tożsamości (seksualnej) młodzieży.

W rozdziale trzecim uwaga Autorów została zwrócona w stronę nauczyciela w dobie globalizacji. Przedmiotem rozważań stała się między innymi wielokulturowość w polskiej szkole czy etos pedagoga we współczesnym świecie. Rozważania Autorów zostały skupione także wokół modelowej sylwetki współczesnego nauczyciela akademickiego, rozwoju zawodowego nauczyciela oraz stresu i wypalenia zawodowego nauczyciela.

Rozdział czwarty stanowi rozważania na temat dobrych praktyk edukacyjnych w kontekście globalizacji współczesnego świata. Autorzy niniejszego rozdziału zwrócili uwagę na zastosowanie multimediów oraz szeroko pojętej cybertechnologii w procesie edukacji. Przedstawiono również koncepcję szkol-

nicta wyższego w Finlandii oraz terapię biofeedbac-EEG jako spełniającą oczekiwania pedagogów i dzieci w zglobalizowanym świecie.

Rozdział piąty stanowi dywagacje na temat dorosłości i późnej dorosłości w kontekście globalizacji we współczesnym świecie. Autorzy przedstawili wyniki badań dotyczących życiowej zaradności matematycznej polskich dorosłych, opisane zostały także doświadczenia seniorów w świecie on-line. Na szczególną uwagę zasługują rozważania na temat zjawiska gerotranscendencji jako perspektywy rozwoju w późnej dorosłości i źródło wyzwań dla edukacji seniorów.

Mamy nadzieję, że zebrane w publikacji teksty zainteresują Czytelnika i skłonią do dalszych rozważań na temat edukacji w zglobalizowanym świecie.

*Violetta Tanaś,
Wojciech Welskop*

ROZDZIAŁ I

WYCHOWANIE
W ŚWIECIE KONSUMPCYJNYM

WANDA BARANOWSKA
Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

**Strona internetowa uczelni niepublicznej
jako narzędzie szacowania jakości kształcenia
przez kandydatów na studentów**

Wprowadzenie

Zmiana w strukturze demograficznej polskiego społeczeństwa od kilku lat znacząco wpływa na liczbę kandydatów na studentów uczelni publicznych i niepublicznych. Jednak o ile te pierwsze posiadają walor nieodpłatności za studia stacjonarne oraz mogą zaoferować przywilej kształcenia na studiach niestacjonarnych w uczelni o *znakomitej tradycji*, o tyle te drugie najczęściej zostają zmuszone do przekonania kandydata, że wybór ich oferty jest „jedynie słuszną inwestycją we własny rozwój”.

Formułując opinię w dużym uproszczeniu można zauważyć istotną nierówność szans rynkowych obu typów uczelni, która dzieje się na tle powszechnego dyskursu o obligującym każdą ze szkół wyższych *zapewnianiu jakości kształcenia*, i co zmusza do narzucenia uczelniom niepublicznym charakteru firm/przedsiębiorstw, a wraz z tym do opracowania przez nie efektywnych, „klientkich” strategii marketingowych.

Zdarza się, że nacisk na *urynkowienie* działalności uczelni niepublicznych generuje *bylejakość* kształcenia (co potwierdzają Raporty Polskiej Komisji Akredytacyjnej negatywnie lub warunkowo oceniające programy kształcenia lub wydziały), jednak znacząca większość uczelni niepublicznych dokłada wszelkich starań, by przynajmniej zrównoważyć troskę o jakość ofert edukacyjnych z koniecznością promowania swoich usług.

Otwarte nadal pozostają pytania: 1/ na ile świadczone (wysokie) standardy kształcenia dają się wpleść w kreowanie wizualnej tożsamości uczelni widzianej przez kandydata na studenta? 2/ w jaki sposób udaje się w takim marketingu wypromować edukację jako wartość przekonującą do finansowego inwestowania we własny rozwój?

Niniejsze opracowanie jest próbą prześledzenia danych niezbędnych do udzielenia odpowiedzi na postawione wyżej pytania w przyszłości. Autorka badawczo reprezentuje obszar nauk humanistycznych i społecznych, jednak zadania organizacyjne, wykonywane w macierzystej uczelni zmuszają ją do stałego konfrontowania zasad związanych z jakością kształcenia z regułami wolnego rynku, marketingu i PR, w celu współtworzenia zwartej logicznie,

projakościowej, nowoczesnej i efektywnej strategii rozwoju uczelni, wolnej od zarzutu oferowania „rynkowej tandety”¹.

Uczelnia jako podmiot rynkowy

Podążając za opinią Mirosławy Pluta-Olearnik (2015: 1-2) można stwierdzić, że choć umasowienie usług edukacyjnych w ostatnim dwudziestoleciu wygenerowało dyskusję o zasadności postrzegania uczelni jako podmiotu rynkowego, to wraz z nią, na tle spowodowanych zmianami w prawie ograniczeń w dostępie do środków budżetowych, spopularyzowało w Polsce **menadżerską koncepcję zarządzania uczelnia**, w której występują nowe formy promocji oparte na technologiach cyfrowych. Warto zauważyć, że w przypadku uczelni niepublicznej, która *a priori* utrzymuje się ze środków pozabudżetowych, konsekwencją menadżeryzmu (Pluta-Olearnik, 2011: 2) jest **konieczność** efektywnego wykorzystania zasobów, jakimi dysponuje. Z kolei chcąc dysponować znaczącymi zasobami, musi – będąc podmiotem rynkowym- budować strategię rozwoju opartą na przedsiębiorczości, zatem także na nowoczesnym marketingu oraz na rozbudowanym PR (public relations).

Przyjęcie koncepcji jednoznacznie rynkowego postrzegania funkcji uczelni nie jest jednak oczywiste, bowiem- na co zwraca uwagę Michał Kaczmarczyk (2012: 223) - w świetle polskiego prawa szkoły wyższe należy traktować jako instytucje łączące cechy podmiotów gospodarczych oraz organizacji non-profit. Oznacza to, że **uczelnie są podmiotami rynku edukacyjnego ale działają także poza rynkiem**, pełniąc ważne funkcje społeczne (publiczne), i co sprawia, że są- obok państwa (sprawującego nadzór na działalnością uczelni niepublicznych- przyp. autorki), prywatnych podmiotów komercyjnych i NGO'sów - czwartym sektorem, łączącym cechy wszystkich wymienionych, i co w sposób zasadniczy wpływa na prowadzone przez nie działania PR.

Idąc śladem powyższych stwierdzeń można założyć, że władze uczelni niepublicznych zdają sobie sprawę z wachlarza funkcji, jakie spełniają zarządzane przez nie jednostki, zatem 1/ w pełni akceptują przyjęcie rynkowej orientacji, 2/ reprezentują grupę **entuzjastów**, posiadających pozytywny stosunek do marketingu usług edukacyjnych i dostrzegających istotną rolę uczelni w kreowaniu indywidualnych ścieżek rozwoju studentów (Krzyżanowska, 2004: 19-20), 3/ są w stanie w zarządzaniu a) odrzucić stereotypowe postrzeganie urynkwienia uczelni, kojarzące marketing z agresywną promocją oraz b) zaniechać kształtowania oferty kierunków studiów z przewagą relatywnie tanich obszarów kształcenia (Pluta-Olearnik, 2011: 3), co więcej 4/ są w stanie zinterioryzować w osobistych, „zarządczych” przekonaniach fakt, że **zasoby uczelni** to także wartości niematerialne kreujące prestiż i reputację instytucji aka-

¹ Pojęcie „rynkowej tandety” pojawiło się na blogu profesora Bogusława Śliwerskiego w wypowiedzi z dnia 19 września 2013 roku, zatytułowanej *Pedagogika w ofercie "rynkowej" jak usługa odgrzybiania i oczyszczania klimy...* <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/09/pedagogika-w-ofercie-rynkowej-jak-usuga.html> [dostęp 14 października 2015]

demickiej (Kaczmarczyk 2012: 223-224), na których opiera się polityka wysokiej jakości zarówno usług edukacyjnych, jak i umacniania misji uczelni w środowisku społecznym.

Filary jakości kształcenia w uczelni vs (e)obraz uczelni

Jakość kształcenia choć powszechnie intuicyjnie rozumiana, nastęrcza wiele trudności w formalnym definiowaniu, szczególnie w odniesieniu do szkolnictwa wyższego. Piotr Grudowski i Kajetan Lewandowski (2012: 400) twierdzą, że „jakość kształcenia można zdefiniować jako *stopień spełnienia wymagań* dotyczących procesu kształcenia i jego *efektów*, formułowanych przez interesariuszy, przy uwzględnieniu uwarunkowań wewnętrznych (w tym stanu posiadanych zasobów- przyp. autorki) i zewnętrznych”.

Wydaje się zatem, że

- **stopień spełnienia wymagań/oczekiwań**,
- wyrażony w postaci osiągniętego **efektu** ocenionego przez interesariusza

stają się filarami jakości, przy czym w rozumieniu tego mechanizmu kluczową rolę odgrywa zidentyfikowanie grup interesariuszy uczelni niepublicznych oraz formułowanych przez nich oczekiwań.

Bazując na schemacie opracowanym przez Piotra Grudowskiego i Kajetana Lewandowskiego (2012: 401), włączając aspekty postrzegania jakości opisane przez Magdalenę Jelonek i Joannę Skrzyńską (2010: 19), oraz jakości kształcenia wskazane przez Marię Wójcicką (2001: 42) można wskazać interesariuszy zewnętrznych i wewnętrznych typowych dla uczelni niepublicznej.

Rysunek 1. Interesariusze procesu kształcenia w uczelni niepublicznej według typu pierwszoplanowych oczekiwań



Legenda: Typ formułowanych oczekiwań

efektywność ekonomiczna
standardy akademickie
użyteczność kształcenia

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Grudowski P., Lewandowski K (2012: 401)

Odnosząc się do powyższego schematu można założyć, że **efektem** oczekiwanym przez grupy interesariuszy będzie:

- w przypadku kryterium efektywności ekonomicznej: **minimalizacja nakładów (finansowych) z jednoczesną maksymalizacją uzyskiwanych** efektów (por.: Matwiejczuk, 2000: 27) (w tym efektów kształcenia- przyp. autorki), co z jednej strony podlega nieustannej ocenie przez właściciela i władze uczelni niepublicznej, które czują się odpowiedzialne za prowadzenie zrównoważonej gospodarki finansowej, gwarantującej stabilność uczelni jako podmiotu rynkowego, z należytym poszanowaniem standardów akademickich, z drugiej zaś zostaje ocenione przez studenta jako ekonomicznie opłacalna inwestycja we własny rozwój,
- mając na uwadze standardy akademickie oczekiwanym efektem jest „zadośćuczynienie” etycznym i formalnym (prawnym) normom opisującym proces kształcenia, ale i **wysoka jakość interakcji w środowisku akademickim**,
- kryterium użyteczności kształcenia, mówiąc najprościej- oczekuje efektu w postaci **wchłonięcia absolwentów studiów przez rynek pracy**, co w dużym uproszczeniu oznacza, że jakość kształcenia została dostosowana do potrzeb w tej mierze.

Czy tak sformułowane filary jakości kształcenia dają się wyeksponować i promować na stronach internetowych uczelni, skłaniając kandydatów na studentów i słuchaczy do wyboru jej ofert?

Lub inaczej - na ile czynniki kształtujące każdy z wymienionych wyżej filarów jakości kształcenia kreują (e)wizualną tożsamość uczelni niepublicznej i składają się na **percepcję jakości usług edukacyjnych** w perspektywie kandydata na/studenta?

Ponieważ sprawę promowania jakości kształcenia komplikuje fakt, że - jak zauważają Jelonek i Skrzyńska (2010: 20) - jakość usługi edukacyjnej dostrzeżga student *konsumujący dobro rynkowe*, który studiując w jednej uczelni, nie może dokonać porównania (efektów) z oferowanymi przez inną uczelnię, zastanówmy się jakie elementy informacji umieszczonych w witrynie uczelni (werbalnych, obrazowych) mogą **zwiastować** wysoką jakość kształcenia.

Jonathan Ivy (2001: 277-278) poszukując w toku badań odpowiedzi na pytanie o czynniki odgrywające znaczącą rolę w rekrutacji do uczelni wyższych, utworzył listę 27 determinantów, które można ocenić jako mniej lub bardziej przydatne w wizualizacji (opisem, obrazem) na stronach internetowych uczelni i które- w opinii autorki- jednocześnie mogą zwiastować wysoką jakość kształcenia. Wśród nich są:

- szczegółowy opis kierunku studiów, szeroka oferta kursów (przedmiotów programowych)
- akredytacja ważnych instytucji, reputacja uczelni
- wysoka jakość nauczania.

Wiążąc przywołaną wcześniej definicję jakości kształcenia Grudowskiego i Lewandowskiego z wymienionymi wyżej determinantami efektywnej rekrutacji uwagę zwracają 1/ zwiastowane (przewidziane do osiągnięcia) efekty kształcenia zawarte w opisywanym programie (kursie, przedmiocie) oraz 2/ wizualizacja reputacji uczelni, także przez pryzmat ocen zewnętrznych, dokonywanych przez instytucje akredytacyjne.

Opis zapowiadanych do osiągnięcia efektów kształcenia

Poniżej dokonano zestawienia fotografii fragmentów witryn internetowych czterech niepublicznych szkół wyższych w województwie łódzkim, uzyskanych w wyniku prób wyszukania efektów, założonych w tych uczelniach dla procesu kształcenia na studiach I stopnia, na kierunku *pedagogika*, opisanych dla specjalności *pedagogika resocjalizacyjna* (lub związanych obszarowo z tą specjalnością).

Fotografia 1. Opis efektów kształcenia dla specjalności 1

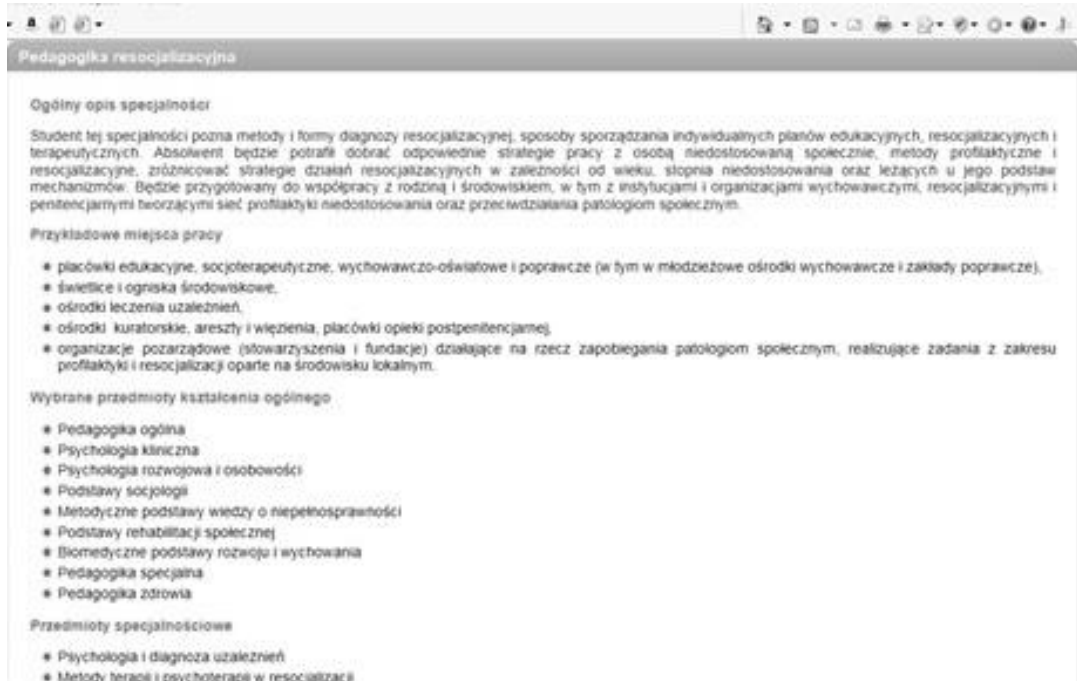


Źródło: witryna internetowa Uczelni nr 1, dostęp: 05.02.2016

Opis efektów kształcenia w Uczelni nr 1 nie został zadeklarowany. Narracja sprowadza się do pokazania co będzie się działo w „trakcie realizacji progra-

mu”, ale nie wspomina o efektach kształcenia po ukończeniu studiów. Na stronach uczelni kandydat na studenta nie znajdzie kart przedmiotów programowych, zatem nie ma możliwości zapoznania się ze szczegółowym programem i odniesionymi do przedmiotów/ kursów efektami kształcenia.

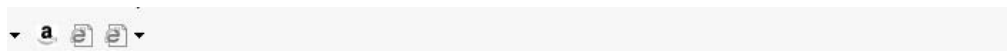
Fotografia 2. Opis efektów kształcenia dla specjalności 2



Źródło: witryna internetowa Uczelni nr 2, dostęp: 05.02.2016

W przypadku Uczelni nr 2 odnajdujemy opis efektów kształcenia na poziomie ogólnym, wyrażony pojęciem „absolwent” oraz opisem przewidywanych umiejętności. Uczelnia wymienia także katalog przedmiotów specjalnościowych, jednak nie ujawnia szczegółowych, opisujących te przedmioty efektów kształcenia. Podobnie jak w Uczelni nr 1, na witrynie uczelni kandydat nie znajdzie kart przedmiotów programowych.

Fotografia 3. Opis efektów kształcenia dla specjalności 3



Resocjalizacja z profilaktyką społeczną i prewencją kryminalną, to studia, w programie których znajdują się elementy:

- Pedagogiki ogólnej, społecznej, dydaktyki, teorii i historii wychowania, niezbędne do tego, aby umieć trafić do drugiego człowieka.
- Wiedzy o społeczeństwie i problemach społecznych, gruntowna wiedza z socjologii, patologii społecznych, diagnozy i profilaktyki.
- Wiedza i umiejętności psychologiczne, w tym przygotowanie do wypełniania testów psychologicznych, radzenie sobie ze stresem oraz umiejętności psychospołeczne niezbędne do pracy w środowiskach tzw. trudnych.
- Wiedza ogólnohumanistyczna, w tym umiejętność filozoficznego, czyli szerokiego ujmowania problemów, celem ich właściwej analizy.
- Wiedza o systemie prawno – społecznym, w tym o funkcjonowaniu instytucji państwowych takich jak policja, ponadto sporo przydatnych elementów prawa, w tym prawa karnego i prawa wykroczeń.
- Poprawa sprawności fizycznej w tym z dziedziny samoobrony, a dla tych, którzy nie planują podnosić swej sprawności w sferze fizycznej oferujemy blok zajęć z dziedziny umiejętności społecznych, w tym np. samorozwój i autoprezentacja, umiejętność wysławiania się i budowania argumentacji, tworzenie projektów indywidualnych i grupowych.
- Wiedza z dziedziny resocjalizacji – diagnostyki resocjalizacyjnej, metod pracy z osobami wykluczonymi oraz pozostającymi w konflikcie z prawem; wiedza i umiejętności z dziedziny profilaktyki społecznej, w tym profilaktyki uzależnień.

Źródło: witryna internetowa Uczelni nr 3, dostęp 5.02.2016

Uczelnia oferuje studia I stopnia na kierunku pedagogika w specjalności *resocjalizacja z profilaktyką społeczną i prewencją kryminalną*, ale poza nazwą specjalności oraz wskazaniem elementów wiedzy (w domyśle) zawartych w programie kształcenia, kandydat nie znajdzie w witrynie uczelni programu kształcenia i opisu szczegółowych efektów kształcenia.










Fotografia 4. Opis efektów kształcenia dla specjalności 4

PEDAGOGIKA RESOCJALIZACYJNA

Program specjalności **PEDAGOGIKA RESOCJALIZACYJNA** uwzględnia nabywanie wiedzy o wychowaniu i edukacji osób niedostosowanych społecznie, nabywanie umiejętności diagnozowania przyczyn i mechanizmów zakłóceń i zaburzeń w procesie socjalizacji człowieka. Przygotowuje do działania adekwatnego do wyników diagnozy, w tym działania resocjalizującego, profilaktycznego i terapeutycznego w środowisku zamkniętym i otwartym.

Absolwent specjalności **PEDAGOGIKA RESOCJALIZACYJNA** sprawnie posługuje się podstawową wiedzą o mechanizmach powstawania zakłóceń socjalizacji oraz ich kontekstach, diagnozuje je i analizuje w perspektywie psychologii i socjologii niedostosowania społecznego i przestępczości. Planuje i prowadzi działania przywracające człowieka do życia społecznego w różnych środowiskach systemu resocjalizacji, także w ośrodkach penitencjarnych i środowisku otwartym. Posiada rozwinięte kompetencje personalne i interpersonalne pozwalające na autonomiczne działania resocjalizujące oraz efektywną współpracę z innymi specjalistami.

Pliki do pobrania:

-  ped_3_1_psychologia_niedostosowania_spolectr
-  ped_3_2_systemy_resocjalizacyjne_i_penitencjar
-  ped_3_3_przemoc_i_agresja_w_relacjach_spolect
-  ped_3_4_wspolczesne_problemy_profilaktyki_zac
-  ped_3_5_podstawy_kryminologii_z_elementami_1
-  ped_3_6_diagnoza_w_resocjalizacji_dr_r_szczep
-  ped_3_7_wybrane_zagadnienia_z_pedagogiki_re
-  ped_3_8_metodyka_wychowania_resocjalizujacei
-  ped_3_9_prawne_podstawy_resocjalizacji_mgr_k

Źródło: witryna internetowa Uczelni nr 4, dostęp 5.02.2016

Ogólny opis efektów kształcenia dla specjalności został podkreślony w Uczelni nr 4 pojęciem „absolwent”, na tle możliwego do pobrania ze strony Uczelni ramowego planu i programu studiów na kierunku. Kandydat na studia może pobrać także ze strony karty przedmiotów („pliki do pobrania”). W każdej z kart odczyta szczegółowe efekty kształcenia jakie musi osiągnąć, by stać się absolwentem studiów, co więcej dowie się na jakim poziomie musi udowodnić osiągnięcie tych efektów, co pokazuje fot. niżej.

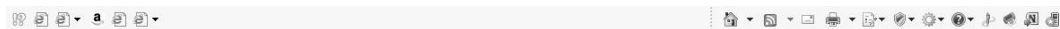
Fotografia 5. Szczegółowy opis efektów kształcenia dla wybranego przedmiotu w Uczelni nr 4

Tabela 2. Walidacja i weryfikacja efektów kształcenia

EFEKTY KSZTAŁCENIA- student	Formy prezentacji EK	Poziomy osiągnięcia EK i odpowiadające im oceny			
		ndst (2)	dst (3)	db (4)	bdb (5)
1. Definiuje pojęcia: system penitencjarny/ resocjalizacyjny	Test pisemny- zadanie otwarte	Nie wykonał polecenia w teście lub błędnie zdefiniował pojęcia	Poprawnie nieznaczące błędy w definiowaniu	Poprawnie, ale wąsko zdefiniował pojęcia	Poprawnie i wyczerpująco zdefiniował pojęcia
2. Referuje historię oddziaływań resocjalizacyjnych, co pozwala mu na unikanie błędów w planowaniu własnej praktyki resocjalizacyjnej.	Test pisemny- zadanie otwarte	Nie wykonał polecenia w teście lub popełnił rażące błędy w odwołaniu historii oddziaływań resocjalizacyjnych	Poprawnie drobne błędy	Prawidłowo, ale niewyczerpująco zreferował historię oddziaływań resocjalizacyjnych	Prawidłowo i wyczerpująco wykonał zadanie
3. Dokonuje analizy systemu resocjalizacyjnego w kontekście jego skuteczności bądź niefunkcjonalności wychowawczej	Opracowanie interpretacji dla wybranego fragmentu case study –	Nie wykonał/a zadania lub Błędnie zidentyfikował/a w case study poziom funkcjonalności	Poprawnie zidentyfikował/a w case study poziom funkcjonalności.	Poprawnie zidentyfikował/a w case study poziom funkcjonalności wychowawczej zastosowanych środków,	Bez błędnie wykonał/a wszystkie składowe zadania
4. Rozumie i opisuje konieczność różnicowania oddziaływań resocjalizacyjnych	zaplanowanie dalszych działań resocjalizacyjnych	poprawnie nieznaczące błędy w planowaniu pracy i/lub projektowaniu dalszych działań resocjalizacyjnych	poprawnie nieznaczące błędy w planowaniu pracy i/lub projektowaniu dalszych działań resocjalizacyjnych	właściwie zaplanował/a pracę projektując działania resocjalizacyjne	
5. Docenia znaczenie zdobytej wiedzy dla utrzymania i rozwoju prawidłowych więzi w środowiskach społecznych i odnosi zdobytą wiedzę do projektowania działań zawodowych					

Źródło: witryna internetowa Uczelni nr 4, dostęp: 5.02.2016

Jak widać efekty kształcenia są prezentowane w uczelniach na różnym poziomie ogólności - od bardzo hasłowego opisu (przypadek uczelni nr 1) do wysokiego poziomu uszczegółowienia efektów, do osiągnięcia których zmierza proces kształcenia (uczelnia nr 4).

Co istotne w perspektywie podjętego w opracowaniu tematu - każda z zaprezentowanych próbek udowadnia możliwość wyeksponowania jednego z filarów jakości kształcenia w kreowaniu wizualnej tożsamości uczelni.

Wizualizacja ocen zewnętrznych (wyróżnień i certyfikatów), dokonywanych przez instytucje akredytacyjne

Zachowując kolejność poprzedniej prezentacji zamieszczono poniżej wyniki przeglądu informacji o posiadanych akredytacjach i/lub innych ocenach zewnętrznych.

Tabela 1. Informacje o posiadanych akredytacjach w Uczelniach

Instytucje certyfikujące, których logotypy/symbole graficzne zamieszczone na stronie www uczelni	Nr Uczelni			
	1	2	3	4
Centralne Biuro Certyfikacji Krajowej	x	-	x	
Universum, ranking 2015 Most Attractive Employers	x	-		
Certyfikat "Wiarygodna Szkoła" przyznawany przez Akademickie Centrum Informacyjne z Poznania	x	-	x	x
Ranking uczelni niepublicznych Perspektywy (2015)		-	x	
Ranking MNiSW w zakresie najczęściej wybieranych uczelni niepublicznych w Polsce (2014)		-	x	
Dobra Uczelnia- Dobra Praca		-	x	x
Uczelnia Liderów		-	x	
Godło Najwyższa Jakość Quality International w kategorii QJ services - usługi najwyższej jakości!		-		x

Źródło: witryny internetowe Uczelni 1-4, dostęp 30.01.-5.02.2016

„Rekordzistą” w upowszechnianiu informacji o posiadanych certyfikatach i wyróżnieniach jest w tym gronie Uczelnia nr 3, zaś „wyjątkowo skromna” jest Uczelnia nr 2. Coś innego jednak zwraca uwagę.

Choć najbardziej obiektywną oceną jakości kształcenia w uczelni wydaje się być ocena instytucjonalna lub programowa, przeprowadzona przez Polską Komisję Akredytacyjną (PKA), to żadna z uczelni nie wspomina aktualnie na swojej stronie o posiadanej ocenie. Podgląd raportów na stronie internetowej PKA wskazuje, że wszystkie uczelnie posiadają ważną, pozytywną ocenę kierunku pedagogika, jednak (to założenie autorki) żadna z nich nie dostrzega w tej informacji szansy na stymulowanie poziomu rekrutacji opartej na e-wizerunkowym promowaniu jakości kształcenia.

Sięgając do pozostałych determinantów efektywnej rekrutacji, określonych przez Jonathana Ivy (2001: 278) warto zatrzymać się na rozwinięciu pojęcia *wysoka jakość nauczania*. Wykorzystując wyniki badań Patrycji Kryniewskiej (2015) prowadzonych w 2010 roku w Polsce i Wielkiej Brytanii można dostrzec, że respondenci obu państw na pierwszym miejscu, wśród znaczących dla wizerunku szkoły cech, wymienili *kadre nauczającą*, która tworzy wysoką jakość nauczania. Jak jednak pokazać *umiejętności* kadry akademickiej na stronach uczelni? Może przez pryzmat upowszechniania dorobku naukowego i praktycznego kadry oraz uogólnionych wyników ankietyzacji wśród studentów, zwyczajowo prowadzonej w uczelniach? Zapewne istnieją inne znakomite sposoby, ale to odrębny temat i raczej dla specjalistów w branży PR.

Wnioski

1. O ile trudno stwierdzić możliwość e-kreowania *wysokich standardów kształcenia* (te jednak wymagają przed oceną *konsumpcji dóbr* przez stu-

dentów), o tyle witryna uczelni może bez wątpienia komunikować szczegółowe efekty kształcenia, przygotowując kandydata do świadomego uczestnictwa w odbiorze (czy raczej współtworzeniu) usługi edukacyjnej.

2. Sformułowanie klarownego wniosku związanego z pytaniem o sposób promowania uczelnianej edukacji jako *wartości* przekonującej do finansowego inwestowania we własny rozwój nie jest proste, choć specyficznie wiąże się w opinii autorki z wnioskiem poprzednim.

Można założyć, że jeśli kandydat na studia zostanie uprzedzony, umieszczonym na stronie, szczegółowym i wiarygodnym opisem efektów kształcenia, także o współodpowiedzialności za ich osiągnięcie, to podejmując decyzję o wyborze oferty tej uczelni będzie dążył do konsumenckiego minimalizowania nakładów finansowych, zgodnie z potoczną regułą „*najwyższa jakość za najniższą cenę*”.

Podsumowując należy zwrócić uwagę na fakt, że powyższe wnioski są skutkiem interpretacji incydentalnych danych i co najwyżej można uznać je za tezy, wymagające konkretnych badań w obszarze wiązania dyscyplin opisujących jakość kształcenia z dyscyplinami opisującymi zarządzanie edukacją i komunikacją.

Bibliografia

- Grudowski, P., Lewandowski, K. (2012). Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych. *Journal of Management and Finance*, 3(1)/2012, 397-406.
- Ivy, J. (2001). Higher education institution image: correspondence analysis approach. *The International Journal of Educational Management* 15/6 /2001, 276-282.
- Jelonek, M., Skrzyńska, J. (2010). Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne. W: W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed (red.), *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*. Kraków: Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera.
- Kaczmarczyk, M. (2012). Public relations w szkole wyższej. *Współczesne zarządzanie* 3/2012, 222-230.
- Kryniewska, P. (2014). *Promocja uczelni- od mediów tradycyjnych do Internetu, czyli jak komunikować wizerunek szkoły wyższej? Raport specjalny*. <http://www.edumarketing.pl/promocja-szkoly/jak-promowac-uczelnie-raport-specjalny/>. Dostęp: 10.10.2015.
- Krzyżanowska, M. (2004). Perspektywy rozwoju orientacji rynkowej w polskich szkołach wyższych. *Marketing i Rynek*, 9/2004, 19-20.
- Matwiejczuk, R. (2000). Efektywność- próba interpretacji. *Przegląd organizacji*, 11/2000, 27-30.
- Pluta-Olearnik, M. (2005). *Rola e-edukacji w strategii marketingowej uczelni*. http://www.e-edukacja.net/_referaty/19_e-edukacja.pdf. Dostęp 01.11.2015.

Pluta-Olearnik, M. (2011). Rynkowe wyzwania dla sektora usług edukacji wyższej –perspektywa międzynarodowa. W: G. Nowaczyk, D. Sobolewski (red.), *Marketing w szkole wyższej. Przemiany orientacji marketingowej*, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu.

Non-public university Website as a tool for estimating the education quality of the candidates for students

The article presented below tries to link some issues connected to the functioning of private higher schools 1 / as a market participants, which are looking for the consumers of their education services and 2 / as an institutions obliged to ensure high quality of education. The author, based on overview of web sites a few private higher schools, is trying to determine whether provided educational standards can be visualized in a digital image of the higher schools, seen by the candidate to the student. In a selective captured image author is also looking for the answer to the question of how to give promoted offer of the investment status in their own development.

ADRIANA BARSKA
Instytut Pedagogiki WNHiS
Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

Obcowanie edukacyjne z Gombrowiczem

Wprowadzenie

Dorobek literacki Gombrowicza – mam tu na myśli zarówno teksty literackie, jak i *Dzienniki* – mimo wielu dziesięcioleci badań, wciąż stanowią interesujący materiał analiz literaturoznawczych przede wszystkim, ale również psychoanalitycznych, feministycznych, genderowych oraz filozoficznych. Ich autorzy skupiają albo na rekonstrukcji poglądów pisarza, albo na interpretacji rzeczywistości, jaka wyłania się z tej bogatej w możliwości analityczne literatury. Niniejszy szkic stanowić ma zachętę do czytania *Ferdydurke* i innych tekstów Gombrowicza – oraz w ogóle tekstów literackich, filozoficznych, w każdym razie niepedagogicznych – w kontekście koncepcji edukacyjnych. W ten sposób artykuł wpisuje się w postulat Lecha Witkowskiego (2010: 19), dotyczący rozszerzenia pola zainteresowań pedagogów nasąsiednie obszary nauk humanistycznych oraz stosowanie interdyscyplinarnych metod badań.

Dlaczego Gombrowicz

Francuski filozof, Jean-François Lyotard, pisał o grach językowych, że „pozwalają dostrzec w tekstach trojaką kompetencję – umiejętności mówienia, umiejętności słuchania, umiejętności postępowania – gdzie zachodzą wewnętrzne relacje danej osoby i jej relacje z otoczeniem” (Lyotard, 1997: 74). Przywołuję tu *Ferdydurke*, powieść opublikowaną w 1937 roku, z dwóch powodów. Po pierwsze, idąc tropem Lyotarda, może potraktować ją jako opowieść „nie tylko tego, kto mówi, ale również słuchacza, a nadto tego trzeciego” (Lyotard, 1997: 74). Po drugie zaś, Gombrowicz sam wywołuje niejako pedagogów do tablicy, w następujący sposób zapisując genezę powstania powieści:

w stosunku do pedagogów i uczniów ze szkół
wobec głupowatych mądrali (...)
A może dzieło wynikło (...) ze snów?
Z kompleksów?
A może ze wspomnień z dzieciństwa? (...) (Gombrowicz, 2004: 187-188).

„Ciała pedagogiczne”

Badacze są zgodni co do kwestii, że głównym problemem, wokół którego zogniskowana jest fabuła jest problem formy. Przebudzenie bohatera, trzydziestoletniego pisarza Józia, i jego nagłe zwątpienie we własną dojrzałość, odwiedziny profesora Pimki, powrót Józia do szkoły i tamtejsze metody „upupiania” młodzieży – wszystko to stanowi wstęp do rozprawienia się z własną tożsamością w kontekście społecznych konwenansów i przymusów. „T. Pimko, doktor i profesor, a właściwie nauczyciel, kulturalny filolog z Krakowa” (Gombrowicz, 2004: 17) stanowi jeden ze stereotypowych, ironicznych obrazów dydaktyka, jakie pojawiają się w powieści. Podczas niespodziewanych odwiedzin w mieszkaniu Józia, Pimko czyta to, co bohater napisał i natychmiast stawia mu ocenę. Umieszcza tym samym dorosłego, jak mogłoby się wydawać, bohatera w roli uczniaka, „upupia” go. Przytoczmy fragment dotyczący tej groteskowej wizyty:

(...) we drzwiach ukazuje się T. Pimko, doktor i profesor, a właściwie nauczyciel, kulturalny filolog z Krakowa, drobny, mały, chuderlawy, łysy, i w binoklach, w spodniach sztuczkowych, w zakiecie, z paznokciami wydatnymi i żółtymi, w bucikach giemzowych, żółtych. (...) I siedział mądrze czytając. A mnie, gdy ujrzałem, że czyta, zrobiło się słabo. Świat mój załamał i zorganizował naraz na zasadzie belfra klasycznego. Nie mogłem rzucić się na niego, bo siedziałem, a siedziałem dlatego, że siedział. Ni z tego, ni z owego siedzenie wybiło się na plan pierwszy i stało się największą przeszkodą. Wierciłem się przeto na siedzeniu nie wiedząc, co robić i jak się zachować, zacząłem ruszać nogą, spoglądać po ścianach i obgryzać paznokcie, a przez ten czas on konsekwentnie i logicznie siedział, mając siedzenie zorganizowane i wypełnione czytającym belfrem. Trwało to okropnie długo. (...) Kanciasty, sztywny belfer mnie zabijał. (...) Czy znana wam jest ta sensacja, gdy malejcie w kimś? Ach, maleć w ciotce to coś przedziwnie nieprzyzwoitego, lecz maleć w wielkim belfrze zdawkowym jest szczytem nieprzyzwoitej małości. (...) Lecz on siedział, a siedząc siedział i siedział jakoś tak siedząc, tak się zasiedział w siedzeniu swoim, tak był absolutny w tym siedzeniu, że siedzenie, będąc skończeniem głupim, było jednak zarazem przemożne. I zdjąwszy z nosa binokle przetał je chusteczką, po czym nałożył na nos, a nos był czymś nie do zwalczenia. Był to nos nosowy, zdawkowy i banalny, belfrowaty, długi dosyć, złożony z dwu rurek równoległych, ostatecznych (Gombrowicz, 2004: 17-20).

Pimko przepytuje bohatera z łacińskich deklinacji i koniugacji, a następnie umieszcza w VI klasie szkoły dyrektora Piórkowskiego. Trzydziestoletni Józio zmuszony jest uzupełnić braki wiedzy. Dalsze „zdrabnianie” bohatera odbywa się już zatem w szkolnych murach. Podczas przerwy uczniowie spacerują po boisku, podglądani zza ogrodzenia przez matki – co stanowi kolejną metodą „upupiania”, zdziecinniania młodzieży. Ów problem „niewinności” stanowi sporne ogniwo: uczniowie dzielą się na dwa obozy, z czego pierwszy akceptuje manipulację nauczycieli i zgadza się z tezą o własnej niewinności („chłopieta”), drugi zaś się buntuje („chłopacy”).

Tymczasem Pimko zabiera Józia do dyrektora, gdzie bohater ma okazję zaobserwować, jak wygląda grono pedagogiczne – „ciała pedagogiczne” [podkr. AB], jak mówi dyrektor. Jest to grupanie sympatycznych, drażniących starsuszków, a żaden z nich – co dyrektor podkreśla z dumą – „nie ma jednej wła-

snej myśli. (...) To zgoła nieszkodliwe niedołęgi, uczą tylko tego, co w programach, nie, nie postoi w nich myśl własna” (Gombrowicz, 2004: 38-39):

W dużym pokoju za stołem siedzieli nauczyciele i popijali herbatę zagryzając bułką. Nigdy nie zdarzyło mi się widzieć razem tyłu i tak beznadziejnych staruszków. Większość chlipała donośnie, jeden ciamkał, drugi mlaskał, trzeci ciągnął, czwarty siorbał, piąty był smutny i łysy, a nauczycielce francuskiego łzawiły oczy i wycierała je różkiem chusteczki.

– Tak, panie profesorze – rzekł dyrektor z dumą – ciało jest starannie dobrane i wyjątkowo przykre i drażniące, nie ma tu ani jednego przyjemnego ciała, same ciała pedagogiczne, jak pan widzi – a jeżeli konieczność zmusza mnie czasem do zaangażowania jakiegoś młodszego nauczyciela, zawsze dbam o to, aby był obdarzony przynajmniej jedną odstręczającą właściwością. (...) Ale czy są dość taktowni, dość wyrobieni i świadomi doniosłości misji, ażeby nauczać? – To najętsze głowy w stolicy – odparł dyrektor – żaden z nich nie ma jednej własnej myśli; jeśliby zaś i urodziła się w którymś myśl własna, już ją przegonię albo myśl, albo myśliciela.

To zgoła nieszkodliwe niedołęgi, uczą tylko tego, co w programach, nie, nie postoi w nich myśl własna (Gombrowicz, 2004: 38-39)².

Ta charakterystyka poprzedza znaną scenę lekcji języka polskiego, prowadzoną przez Bładaczkę oraz następującą po niej lekcję łaciny. Przywołajmy stosowne fragmenty:

– Co to mamy na dzisiaj? – rzekł surowo i zajrzał do programu. – Aha! Wytłumaczyć i objaśnić uczniom, dlaczego Słowacki wzbudza w nas miłość i zachwyty? (...) Dlaczego płaczemy z poetą czytając ten cudowny, harfowy poemat *W Szwajcarii*? Dlaczego, gdy słuchamy heroicznych, śpiżowych strof *Króla Duchy*, wzbiera w nas poryw? I dlaczego nie możemy oderwać się od cudów i czarów *Balladyny*, a kiedy znowu skargi *Lilli Wenedy* zadźwięczą, serce rozdziera się nam na kawały? I gotowiśmy lecieć, pędzić na ratunek nieszczęsnemu królowi? Hm... dlaczego? Dlatego, panowie, że Słowacki wielkim poetą był! Walkiewicz! Dlaczego? Niech Walkiewicz powtórzy – dlaczego? Dlaczego zachwyty, miłość, płaczemy, poryw, serce i lecieć, pędzić? Dlaczego, Walkiewicz? Dlatego, że wielkim poetą był! – powiedział Walkiewicz” (Gombrowicz, 2004: 42-43).

„Do klasy wszedł mały człowieczek z bródką i siadł na katedrze. (...) staruszek nadzwyczaj przyjazny, siwy gołąbek z małą purchawką na nosie. Śmiertelna cisza zaległa w klasie, gdy otworzył dziennik – rzucił rozjaśnionym okiem ku górze listy i wszyscy, co na A, zadrżeli – rzucił okiem na dół i wszyscy na Z zamarli ze strachu. Gdyż nikt nic nie umiał (...). Co, panie Gałkiewicz? Usnie doskonali? Powiada pan, że końcówka ta nie doskonali? Że ta końcówka *passiva futuri* trzeciej koniagacji nie wzbogaca? Jakże to, Gałkiewicz?

Gałkiewicz

Ten ogonek nie wzbogaca mnie! Ten ogonek mnie nie doskonali! Wcale!

² Ten swoisty obrazek uzupełnia Gombrowicz w III tomie *Dziennika*: „Gdy zasiadają na podium i głos zabierają, klamka zapadła: muszą wiedzieć, nie wolno nie wiedzieć, lub wiedzieć mniej więcej, nawet gestem, nawet mrugnięciem, nie mogą zasygnalizować, że ich wiedza dziurawa i na chybił trafił... (...) A przecież, należałoby zacząć od stwierdzenia: „dokładnie nie wiem, nie znam, (...) coś tam wiem, ale niezbyt” (Gombrowicz, 1997b: 244).

Nauczyciel

Jak to nie wzbogaca? Panie Galkiewicz, jeżeli ja mówię, że wzbogaca, to wzbogaca! Przecież ja mówię, że wzbogaca. Niech Galkiewicz zaufa mi! Zwyczajny umysł nie pojmie tych wielkich korzyści! Żeby pojąć, trzeba samemu po długoletnich studiach stać się zgoła niezwykłym umysłem! Chryste Panie, wszak w ciągu ubiegłego roku przerobiliśmy siedemdziesiąt trzy wiersze z Cezara, w których to wierszach Cezar opisuje, jak ustawił swoje kohorty na wzgórkach. Czyż te siedemdziesiąt trzy wiersze tudzież słówka nie objawiły Galkiewiczowi mistycznie wszystkich bogactw antycznego świata? Czyż nie nauczyły stylu, jasności myślenia, precyzji wysłowienia i sztuki wojennej? (Gombrowicz, 2004: 56-59).

Tak oto czytelnik zostaje wprowadzony w świat szkoły herbertowskiej: „wielkości” nieomylnego nauczyciela zestawionej w kontrze wobec „małości” ucznia, pozorności procesu kształcenia, języka „antydydaktycznego”, jednym słowem – szkoły będącej swoistą miniaturą społeczeństwa, w którym dorastał Witold Gombrowicz. O tym, jak bliskie pisarzowi są to doświadczenia mówi Konstanty A. Jeleński: „Przeczytałem i byłem wstrząśnięty. Po raz pierwszy czytałem książkę jak list, i to list nie tylko zaadresowany do mnie, ale mówiący o mnie. (...) Był to wierny opis mojego życia. Przygody bohatera tej podróży inicjacyjnej, jaką jest Ferdurke, toczyły się w tym samym środowisku, co moje. Rozpoznałem w nich samego siebie, moją rodzinę, moją szkołę, moje środowisko, mój kraj, i wszystko zostało naświetlone i zinterpretowane” (Gombrowicz, 1993:18). Wyznanie to potwierdza Kępiński w książce *Witold Gombrowicz i świat jego młodości*. Odnajdujemy tu znajomą postać dyrektora szkoły (Adama Jaczyńskiego, historyka, głębokiego patrioty), polonisty Czesława Cieplińskiego (z ciekawie zaostrzonym końcem nosa oraz inteligentnymi, trochę sowimi oczami) oraz profesora łaciny, Ignacego Koschembahra-Łyskowskiego, który był postrzegany jak owoc ducha rzymskiego (Kępiński, 1974: 188).

Szkoła z *Ferdurke* oparta jest na dydaktyce tradycyjnej, skupionej na przyswajaniu konkretnych informacji, recytowaniu z pamięci, a wywodzącej się ze stopni formalnych Herberta: „jasności”, „kojarzenia”, „systemu” i „metody”. „Pojęciowe ogarnianie rzeczywistości – jak pisze Niemierko – wyprzedza tu posługiwanie się wiedzą w przewadze deklaratywną o charakterze opisowym” (Niemierko, 2007:109). Z taką metodą nie można wygrać, skoro polega ona na bezkrytycznym wchłanianiu treści zapisanej w podręczniku i podawanie jej w postaci papki złożonej z frazesów, truizmów i manipulacji (por. np. Jarzębski, 2004: 275).

„Słowacki wielkim poetą był!” jest tezą dyktowaną przez podręcznik, a zatem przyswojoną przez nauczyciela i narzucaną dalej uczniom. Próba krytycznego podejścia do literatury, którą reprezentuje Galkiewicz wyznający, że poezja go nie zachwyca, nie przynosi rezultatów. Nauczyciel nie potrafi się do niej ustosunkować, gdyż – wracając do słów dyrektora – nie ma ani jednej własnej myśli. „A następnego ranka szkoła i (...) codzienna powszechna niemożność, nudno, nudno, nudno! I znowu to samo!” (Gombrowicz, 2004: 126). Zaniedbane zostaje tu przekształcanie w wiedzę refleksji powstającej podczas

dyskusji. Zamiast tego, uczniowie skazani są na wielokrotne powtarzanie na pamięć obszernego i szczegółowego materiału, wiadomości – jak pisze Nawroczyński (1987: 48) – „byle jak nabytych”. Trudno w takich warunkach o motywację do uczenia się; autorytarny system kształcenia zapewnia za to formalną dyscyplinę (Niemierko, 2007:99). „Nauczyciele, wychowawcy, kierownicy duchowi? – pisze Gombrowicz w *Dziennikach* – W istocie, oni nauczyli czytelnika polskiego tej prawdy o literaturze, że ona jest czymś w rodzaju szkolnych wypracowań, pisanych po to, by belfer mógł postawić stopień; że twórczość nie jest grą sił, nie dających się w pełni skontrolować, wybuchem energii, pracą stwarzającego się ducha, lecz tylko coroczną „produkcją” literacką wraz z nieodłącznymi recenzjami, konkursami, nagrodami i felietonami. Są to mistrzowie trywializacji, artyści w przemienianiu ostrego życia w nudną papkę, gdzie wszystko jest mniej więcej równie mierne i nieważne” (Gombrowicz, 1997a:123). Ostra jest to ocena metod dydaktycznych, mimo upływu wielu dziesięcioleci, wciąż obecnych w polskiej szkole (por. Niemierko, 2007:99³).

Pimko jest „belfrem klasycznym”, znakomitą reprezentacją mentalności szkoły herbartowskiej – „wielkimZdrabniaczem”, upupiającym podopiecznych, utrzymującym ich w stanie wiecznej niedojrzałości. W Ferdurkowskiej rzeczywistości szkolnej brak miejsca na argumenty i wyjaśnienia, a jedynym sposobem na przekazywanie wiedzy jest powtarzanie utartych banałów. Prowadzi to do męki odczuwanej obustronnie: zarówno Bładaczka, jak i uczniowie zerkaają na zegarek. Dzwonek przerywa w połowie zdanie nauczyciela, który w pośpiechu i z ulgą opuszcza klasę. Rolą szkoły, powtórzmy, jest tu zatem umieszczanie ludzi w stanie powtórnego zdziecinnienia, a specyficzne grono pedagogiczne trzyma uczniów w ryzach za pomocą manipulacji. Każda lekcja jest walką o przetrwanie, Bładaczka reaguje nerwowo na sprzeciw ucznia, ale nie ze względu na jego refleksyjną postawę – jedyne, czego się obawia, to kara, jeśli dyrektor lub nauczyciel wizytujący usłyszą krzyki sprzeciwu wobec jedynie słusznej, podręcznikowej tezy. Podobnie rzecz ma się z nauką łaciny. Nauczyciel z purchawką na nosie stosuje rutynowe metody, odpytując uczniów z gramatyki i każąc im bezmyślnie powtarzać materiał. Sam uważa, że kształci tym samym inteligencję, rozwija intelekt, wyrabia charakter, doskonali swych podopiecznych wszechstronnie – jako że takie cechy przypisuje łacinie i przerabianym utworom w tym języku, które mają wpoić uczniom styl, jasność myślenia i precyzję wysłowienia. Tak się jednak nie dzieje, a swój autorytet nauczyciel buduje na polityce strachu. Dość dramatyczny to obraz szkoły, która nie rozwija, nie zachęca do samodzielnego myślenia, lecz jedynie uczy schematów, w których można ukryć własną niekompetencję i głupotę, tak jak ukrywają ją nauczyciele.

³ Niemierko upatruje tu winy m.in. w przeludnionych klasach i przeladowanych programach nauczania, dodając, że w odmiennych warunkach taka sytuacja byłaby rażącym przeżytkiem (Niemierko, 2007: 99).

Herbart, Gombrowicz i forma

W powieści Gombrowicza w szkole odbywa się jedna z najważniejszych walki z formą – walki z szablonem, infantylizmem, konserwatyzmem, edukacyjnym skretynieniem. Frazesy wyznaczają tu rolę do odegrania – bo człowiek staje się aktorem, otrzymującym szczegółowy scenariusz – od poziomu codziennych zachowań, aż po refleksję filozoficzną natury ogólnej. Choć ta walka o autentyczność jest, zdaniem Gombrowicza, skazana na niepowodzenie, musi pozostać powinnością każdego człowieka. Jedyłą klęską jest bowiem niepodjęcie owej walki i bezkrytyczne uleganie schematom i konwencjom. A przewidziane przez pisarza niepowodzenie wynika z tego, że nie można inaczej uciec przed „gębą”, jak tylko w inną „gębę”. Człowiek nigdy nie jest sobą – twierdzi Gombrowicz – traci autentyczność, popadając w kolejne narzucane przez społeczeństwo i innych ludzi formy. Tę formę stanowi sposób bycia, czucia, myślenia, mówienia, działania etc. Chodzi jednak o coś większego niż tylko konwenanse społeczne: o uzależnienie człowieka od innego człowieka i grupy społecznej, determinującej jego styl i zachowanie („człowiek jest najgłębiej uzależniony od swego odbicia w duszy drugiego człowieka”). Jak wyjaśnia Gombrowicz: „(...) mój człowiek jest stwarzany od zewnątrz, czyli z istoty swej nieautentyczny – będący zawsze nie sobą, gdyż określa go forma, która rodzi się między ludźmi. (...) sztuczność jest mu wrodzona, ona stanowi istotę jego człowieczeństwa (...)” (Gombrowicz, 2004: 128). Człowiek, mimo prób, nie może się z tych form wyzwolić, ponieważ bez nich nie potrafi żyć w ogóle. Ale bohater, mimo popadania w nowe formy, uczy się je obnażać, demaskować, walczyć z nimi – tym samym wskazuje największe wyzwanie, jakie możemy podjąć.

„Nie jesteśmy samoistni, jesteśmy tylko funkcją innych ludzi, musimy być takimi, jakimi nas widzą” – czytamy w *Ferdydurke*. Lyotard traktuje te pytania jako próbę „rozpracowania” siebie i swojego życia, łączenia niespójnych pozornie elementów z minionymi sytuacjami, co pozwala mu na ujawnienie ukrytych sensów swojego zachowania (Lyotard, 1998: 107). Można zatem czytać powieść jako „refleksję odautorską” (Jarzębski, 2004: 270), bliską Derri-diańskiej i Barthes’owskiej trójjedni pisarza, krytyka i czytelnika (Graczyk, 2004: 280); jednoczesnym ujęciu rzeczy z kilku perspektyw, „jakby z zewnątrz i od środka” (Głowiński, 2001: 274).

Badacze podkreślają, że Gombrowicz porusza temat wszystkim znany i oczywisty (Jarzębski, 2004: 275), pozornie należący do przeszłości, lecz w gruncie rzeczy bardzo współczesny (Lyotard, 1997: 76). Sam narrator przyznaje sobie jednak kompetencje do opowiadania tej historii tylko dlatego, że niegdyś sam był jej słuchaczem (por. Lyotard, 1997: 73).

Bibliografia

- Głowiński, M. (2001). *Gombrowicz i nadliteratura*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Gombrowicz, W. (1997a). *Dzienniki 1953–1956*, t. I. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Gombrowicz, W. (1997b). *Dzienniki 1961–1969*, t. III. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Gombrowicz, W. (2004). *Ferdydurke. Lekcja literatury z Jerzym Jarzębskim i Andrzejem Zawadzkim*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Gombrowicz, R. (1993). *Gombrowicz w Europie: świadectwa i dokumenty 1963–1969*, wstęp J. Jarzębski. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Graczyk, E. (2004). *Przed wybuchem wstrząsnąć. O twórczości Witolda Gombrowicza w okresie międzywojennym*. Gdańsk: Wyd. słowo/obraz terytoria.
- Jarzębski, J. (2004). Przedmowa do Filiberta Dzieckiem Podszytego. W: W. Gombrowicz, *Ferdydurke*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kępiński, T. (1974). *Witold Gombrowicz i świat jego młodości*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Liotard, J-F. (1997). *Kondycja ponowoczesna: raport o stanie wiedzy*, przeł. M. Kowalska, J. Migasiński. Warszawa: Fundacja „Aletheia”.
- Liotard, J-F. (1998). *Postmodernizm dla dzieci: korespondencja 1982-1985*, przeł. J. Migasiński. Warszawa: Fundacja „Aletheia”.
- Nawroczyński, B. (1987). *Dzieła wybrane*, t. I. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemierko, B.(2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Witkowski, L. (2010). [Przedmowa.] W: B.F. Trentowski, *Chowanna: myśli wybrane*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Reading Gombrowicz in the context of education

In my article I will try to read Gombrowicz's works in the context of education. I propose to „read in a new way” literary works which are well known and, therefore, to focus on educational questions through different interpretative context.

ANNA BERNACKA
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Edukacja osób niepełnosprawnych – historia i terażniejszość

Wprowadzenie

Kształcenie uczniów niepełnosprawnych w Polsce jest zagadnieniem obszernym i analizowanym z różnych perspektyw. Edukacja osób niepełnosprawnych może przebiegać w kilku formach. Może się odbywać w szkołach: masowej, specjalnej, integracyjnej lub klasach integracyjnych. Jak zaznacza M. Buchant, B. Tylewska-Nowak „wybór formy kształcenia najodpowiedniejszej dla dziecka nie jest zadaniem łatwym, każda forma ma swoje mocne i słabe strony, każda stwarza określone możliwości, wszystkie jednak powinny zapewnić możliwie najlepszy – wszechstronny rozwój dziecka” (Buchant, Tylewska-Nowak, 2012: 9). Ostateczny wybór szkoły, do której będzie uczęszczać dziecko, należy do rodziców.

R. Kijak podejmując wątek edukacji osób niepełnosprawnych pisze: „System oświaty obejmuje kształcenie uczniów niepełnosprawnych w: 1) przedszkolach, w tym z oddziałami integracyjnymi, przedszkolach specjalnych oraz innych formach wychowania przedszkolnego, 2) szkołach podstawowych, w tym: specjalnych, integracyjnych, z oddziałami integracyjnymi, 3) gimnazjach, w tym: specjalnych, integracyjnych, z oddziałami integracyjnymi, 4) szkołach ponadgimnazjalnych, w tym: specjalnych, integracyjnych, z oddziałami integracyjnymi oraz trzyletnich specjalnych szkołach przysposabiających do pracy. Do określonej formy kształcenia specjalnego może być zakwalifikowane tylko takie dziecko, które posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego - orzeczenia takie wydają publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne, na wniosek rodziców lub prawnych opiekunów dziecka” (Kijak, 2013:60).

W myśl rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, zastępującego dwa dotychczas obowiązujące rozporządzenia: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. z 2014 r. poz. 392); oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia,

wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. z 2014 r. poz. 414), kształcenie uczniów niepełnosprawnych organizuje się w: „przedszkolach ogólnodostępnych; przedszkolach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi; przedszkolach integracyjnych; przedszkolach ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi; przedszkolach specjalnych; innych formach wychowania przedszkolnego; szkołach ogólnodostępnych; szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi; szkołach integracyjnych; szkołach ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi; szkołach specjalnych, w tym szkołach specjalnych przysposabiających do pracy; młodzieżowych ośrodkach wychowawczych; młodzieżowych ośrodkach socjoterapii; specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych; specjalnych ośrodkach wychowawczych; ośrodkach umożliwiających dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, a także dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym z niepełnosprawnościami sprzężonymi realizację odpowiednio obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki ” (<https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/ksztalcenie-dzieci-niepelnosprawnych-rozporzadzenie-podpisane.html>).

Edukacja osób niepełnosprawnych w aktach prawnych

W dobie współczesnych zmian prawnych, politycznych, kulturowych i społecznych istotne miejsce odgrywa kwestia edukacji i kształcenia osób z niepełnosprawnością. Dokumenty międzynarodowe, takie jak: Konwencja Praw Dziecka (1989), Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich (1990), Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948), Deklaracja z Salamanki – Wytyczne dla Działań w Zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych (1994), Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych (2007), wyraźnie podkreślają prawa człowieka, w tym prawa do wszechstronnego kształcenia i edukacji.

W Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych w artykule 23 poświęconym edukacji czytamy: „Państwa Strony uznają prawo osób niepełnosprawnych do edukacji. W celu realizacji tego prawa bez dyskryminacji i na zasadach równych szans, Państwa Strony zapewnią włączający system kształcenia umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym, zmierzające do: pełnego rozwoju potencjału oraz poczucia godności i własnej wartości, a także wzmocnienia poszanowania praw człowieka, podstawowych wolności i różnorodności ludzkiej, rozwijania przez osoby niepełnosprawne ich osobowości, talentów i kreatywności, a także zdolności umysłowych i fizycznych, przy pełnym wykorzystaniu ich możliwości, umożliwienia osobom niepełnosprawnym efektywnego udziału w wolnym społeczeństwie (<https://www.rpo.gov.pl/pl/konwencja-o-prawach-osob-niepelnosprawnych>).

W Deklaracji z Salamanki – Wytyczne dla Działań w Zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych (1994) szczególnie zaznaczona jest kwestia prawa każdego dziecka (w tym dziecka z niepełnosprawnością) do nauki. W Deklaracji

czytamy: „Jesteśmy przekonani, iż: każde dziecko ma fundamentalne prawo do nauki i należy dać mu szansę osiągnięcia i utrzymania odpowiedniego poziomu kształcenia(...)” (http://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamaniki.pdf).

W artykule 28 Konwencji Praw Dziecka „Państwa-Strony uznają prawo dziecka do nauki i w celu stopniowego realizowania tego prawa na zasadzie równych szans, w szczególności: uczynią nauczanie podstawowe obowiązkowe i bezpłatne dla wszystkich; będą popierać rozwój różnorodnych form szkolnictwa średniego, tak ogólnokształcącego, jak i zawodowego, uczynią je dostępne dla każdego dziecka oraz podejmą odpowiednie kroki, takie jak wprowadzenie bezpłatnego nauczania oraz udzielanie w razie potrzeby pomocy finansowej; za pomocą wszelkich właściwych środków uczynią szkolnictwo wyższe dostępne dla wszystkich na zasadzie zdolności; udostępnią wszystkim dzieciom informacje i poradnictwo szkolne i zawodowe; podejmą kroki na rzecz zapewnienia regularnego uczenia się do szkół oraz zmniejszenia wskaźnika porzucania nauki. Państwa-Strony będą podejmowały wszelkie właściwe działania, aby dyscyplina szkolna była wprowadzana zgodnie z ludzką godnością dziecka i zgodnie z niniejszą Konwencją. Państwa-Strony będą popierały i rozwijały międzynarodową współpracę w dziedzinie oświaty, w szczególności w celu przyczyniania się do zlikwidowania ignorancji i analfabetyzmu na świecie, oraz ułatwienie dostępu do wiedzy naukowo-technicznej i nowoczesnych metod nauczania. W tym zakresie należy w szczególności uwzględniać potrzeby krajów rozwijających się” (http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf).

W artykule 26 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, odnoszącego się do kwestii prawa człowieka do nauki, czytamy: „Każdy człowiek ma prawo do nauki. Nauka jest bezpłatna, przynajmniej na stopniu podstawowym. Nauka podstawowa jest obowiązkowa. Oświata techniczna i zawodowa jest powszechnie dostępna, a studia wyższe są dostępne dla wszystkich na zasadzie równości w zależności od zalet osobistych. Celem nauczania jest pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Krzewi ono zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi; popiera działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych zmierzającą do utrzymania pokoju. Rodzice mają prawo pierwszeństwa w wyborze nauczania, które ma być dane ich dzieciom” (http://www.unic.un.org.pl/prawa_czlowieka/dok_powszechna_deklaracja.php).

Celem Światowej Deklaracji Edukacji dla Wszystkich (ang. Education for All) jest „(...)doprowadzenie do zaspokojenia podstawowych potrzeb edukacyjnych wszystkich ludzi” (http://www.orsza.nazwa.pl/szkola/articles.php?article_id=113). W Deklaracji szczególnie podkreślony jest aspekt zadbania o wysoką jakość procesu kształcenia.

Edukacja i wychowanie uczniów niepełnosprawnych – ujęcie historyczne

W starożytności osoby niepełnosprawne zajmowały najniższe miejsce w społeczeństwie. Niepełnosprawne noworodki były najczęściej zabijane. Również dorosłym często odbierano życie. Niekiedy podejmowano próby oddziaływania wychowawczego i edukacyjnego wśród dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. W starożytnych Indiach wśród zaleceń w pracy pedagogicznej postulowano, by podczas pracy z dzieckiem wytwarzać pozytywną atmosferę, czytać bajki i książki, a także aktywizować na różne sposoby (Kulbaka, 2012:10).

W średniowieczu osoby niepełnosprawne częstowystawiane były na widok publiczny. Szydzono i kpiono z kalek, nierzadko również byli oni atrakcją dla osób pełnosprawnych. Pierwsze próby separowania osób psychicznie chorych i niepełnosprawnych czyniono od XII wieku w Londynie. Miejsca te nazywano „domami wariatów”. Pierwszy przeznaczony dla osób psychicznie chorych i niepełnosprawnych powstał w Hamburgu w 1375 roku. Na ziemiach polskich, w większości przypadków, osoby niepełnosprawne i chore psychicznie traktowano z wyrozumiałością i życzliwością. Bardzo często dolegliwości psychiczne leczono okładami, kąpielami i ziołami. Osoby, które zachowywały się jak opętane były traktowane pobłażliwie i z litością. Sytuacja osób „opętanych” pogorszyła się pod koniec średniowiecza. Ludzi chorych psychicznie skazywano na śmierć. W średniowieczu pręźnie rozwijało się szpitalnictwo (Kulbaka, 2012:15-20).

W epoce renesansu sytuacja niepełnosprawnych radykalnie się zmieniła. Na szczególną uwagę zasługuje postawa Erazma z Rotterdamu, który stawał po stronie osób pokrzywdzonych na skutek błędnego oddziaływania wychowawczego. Od nauczycieli domagał się rzetelnej wiedzy i moralności. Potępiał kary fizyczne. Dzieci zaniedbane moralnie, które nie chciały się uczyć wysyłał na wieś, gdzie miały pomagać w pracach gospodarczych. Jan Ludwik Vives zażądał zniesienia tortur, które uważał za hańbę chrześcijaństwa. Uważał wychowanie jako proces rozpoczynający się w dzieciństwie. Rodzinę uznał za pierwotną instytucję wychowawczą. Postulował łagodne obchodzenie się z osobami chorymi psychicznie i kalekami. Mikołaj Rej zwany „nauczycielem narodu” postrzegał wychowanie i edukację dzieci w sposób konserwatywny, oparty na ideałach religijnych, etyce i poszanowaniu kultury polskiej. Napisał książkę „Wizerunek i zwierciadło”, w której nakreślił ideał wychowawczy polskiej szlachty. Na szczególną uwagę zasługuje postać Valentina Hauy, założyciela pierwszej publicznej szkoły dla dzieci niewidomych 1784 w Paryżu. Swe przemyslenie spisał w „Szkicu o edukacji niewidomych”(1786). W 1791 roku otworzono Narodowy Instytut dla Niewidomych. W kolejnych latach zaczęły powstawać szkoły dla dzieci niewidomych (Liverpool – 1791, Bristol – 1795, Londyn – 1799) (Kulbaka, 2012: 40).

W Polsce do końca XVIII wieku nie utworzono żadnej publicznej szkoły specjalnej, która zapewniałaby opiekę dzieciom z niepełnosprawnościami sen-

sorycznymi. Polskie ustawodawstwo pozbawione było elementów okrucieństwa wobec psychicznie chorych i niepełnosprawnych intelektualnie. W 1793 roku ukazała się książka Ludwika Parzyna „Lekarz dla włościan czyli rada dla społeczeństwa o chorobach i dolegliwościach”, która przyczyniła się do przełamywania stereotypów społecznych w podejściu do osób upośledzonych i psychicznie chorych. Etiologię zaburzeń Parzyna widział w nieprawidłowościach mózgu. Pierwsze próby pracy pedagogicznej z głuchoniemymi podejmował Stanisław Leszczyński. Do końca I Rzeczypospolitej nie udało się utworzyć szkoły dla głuchych i niewidomych (Kulbaka, 2012: 30-40).

Do końca XIX wieku szkoły i zakłady specjalne dla głuchoniemych uruchomiono w Niemczech (1778), Austrii (1779), Czechach (1786), Holandii (1790), Anglii (1792), Hiszpanii (1793). W 1806 powstał 1 zakład dla głuchych w Rosji a w 1807 w Danii. W pierwszym ćwierćwieczu XIX wieku funkcjonowało w Europie ok. 150 szkół specjalnych. W połowie XIX było ich aż 250, w końcu XIX wieku 400. W początkach XX wieku na całym świecie prowadziło działalność ponad 550 szkół dla głuchoniemych (Kulbaka, 2012:50).

„W latach 20 i 30 XX wieku wzrosła ranga nauk pośrednio związanych z pedagogiką specjalną: psychopatologii, socjologii wychowania, genetyki, psychologii rozwojowej. Pedagogika lecznicza stała się przedmiotem kształcenia realizowanego w instytutach naukowych i katedrach uniwersyteckich. W prace na rzecz osób niepełnosprawnych coraz bardziej angażowały się instytucja państwowa i stowarzyszenia (Narodowa Organizacja Opieki nad Dzieckiem w Belgii). Podczas 1 wojny światowej powstało wiele organizacji charytatywnych. Opieką nad dziećmi zajmowało się ok. 30 organizacji” (Kulbaka, 2012: 75).

W chwili wybuchu 1 wojny światowej (1914) na ziemiach polskich powstało łącznie 30 szkół i zakładów specjalnych (z czego 7 dla dzieci głuchych, 4 niewidomych, 9 moralnie zaniedbanych i 12 upośledzonych umysłowo). 7 lutego 1919 roku na mocy dekretu o obowiązku szkolnym, ustanowiono siedmioletni okres kształcenia dla wszystkich dzieci, w tym niepełnosprawnych, kalekich i niedorozwiniętych. Dopuszczano możliwość obowiązku szkolnego w domu. W dniu 7 lutego 1919 roku na mocy osobnego dekretu, ustanowiono pierwsze w Polsce sądy dla nieletnich. W 1932 wszedł w życie polski kodeks karny. Powołano policyjne izby zatrzymań, schroniska przy sądach dla nieletnich, instytucje, a także kuratorów sądowych. W 1919 roku na obradach I Ogólnopolskiego Zjazdu Nauczycielskiego ubiegano się, by dzieci umysłowo lub fizycznie nienormalne niepełnosprawne powinny być kształcone oddzielnie pod kierunkiem wykształconych kierowników. W 1920 roku zorganizowano Pierwszy Zjazd Psychiatrów Polskich. Na debacie zjazdu wybitnych lekarzy psychiatrów i psychologów postawiono wniosek o potrzebie opieki nad osobami z niepełnosprawnością. Dzieci ze specjalnej troski miały prawo do nauki w szkołach powszechnych (konstytucja marcowa 1921 roku) (Kulbaka, 2012:80).

Kształcenie specjalne i integracyjne osób z niepełnosprawnością

I. Chrzanowska podkreśla, że osoby z niepełnosprawnością mogą ujawniać większe niż osoby pełnosprawne trudności w sprostaniu wymaganiom szkoły. Osoba niepełnosprawna coraz częściej uczestniczy w formie ogólnodostępnej edukacji – szkołach masowych. Autorka zadaje pytania o realia kształcenia włączającego, a mianowicie z jego skutecznością, „rozumianą jako wyposażenie w konieczne kompetencje do radzenia sobie w szeroko rozumianych relacjach i układach społecznych” (Chrzanowska, 2015: 533).

Szkolnictwo specjalne było pierwszą formą instytucjonalnej edukacji osób niepełnosprawnych. Pojawienie się szkół specjalnych było efektem paradygmatu biologicznego niepełnosprawności. I. Chrzanowska za H. Borzyszkową pisze: „(...) szkoły specjalne miały zapewnić każdemu dziecku z niepełnosprawnością właściwe warunki do wszechstronnego rozwoju, w pełni aktywizując jego właściwości psychofizyczne. Stąd główne zadania i cele działalności szkół specjalnych sprowadzały się do: korygowania zaburzonych i usprawniania niezaburzonych funkcji psychicznych, wyrabiania sprawności ruchowych i umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu, kształtowania nawyków i praktycznych umiejętności niezbędnych w życiu społecznym i zawodowym, kształcenia właściwej postawy społecznej oraz wpajania podstawowych zasad kultury życia codziennego, wyrabiania samoobsługi i samodzielności w różnych przejawach życia codziennego” (Chrzanowska, 2015: 536).

I. Chrzanowska podkreśla, że realizacja tych celów odbywać się miała poprzez: „łączenie procesów dydaktyczno-wychowawczych z życiem środowiska; organizowanie procesu nauczania i wychowania na podstawie najnowszych osiągnięć pedagogiki specjalnej, zapewnienie każdemu uczniowi korzystnych warunków do rozwoju osobowości, współodpowiedzialność całego personelu szkoły za realizację celów nauczania i wychowania; kontakty z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi w zakresie diagnozy i profilaktyki, tworzenie odpowiedniej bazy materiałowej, nowoczesny sprzęt i środki dydaktyczne; stała współpraca z rodzicami, organizacjami społecznymi, młodzieżowymi i zakładami pracy” (Chrzanowska, 2015: 537).

L. Bobkowicz-Lewartowska podkreśla, że postęp w rozwoju dziecka uzależniony jest od systemu edukacji oraz metod pracy dydaktyczno-wychowawczych. Cel szkoły specjalnej autorka upatruje w przygotowaniu uczniów do życia w integracji ze społeczeństwem. Autorka pisze, że celem szkoły specjalnej jest „rozwój każdego ucznia na optymalnym poziomie, a więc w granicach jego optymalnych możliwości” (Bobkowicz-Lewartowska, 2011: 86).

Dzieci niepełnosprawne w stopniu lekkim i umiarkowanym na etapie przedszkolnym bardzo często włączane są do grup dzieci pełnosprawnych. Przedszkola specjalne są głównie przeznaczone dla dzieci z głębszymi niepełnosprawnościami. Szkoła specjalna podstawowa natomiast jest dwuetapowa, tak jak w szkolnictwie powszechnym. Warto zaznaczyć, że realizowane treści

w szkole specjalnej dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną realizowane są zgodnie z ogólną podstawą programową (Rozporządzenie MENiS z dnia 26.02.2002 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, z późn. zmianami). W przypadku dzieci i młodzieży z głębszymi niepełnosprawnościami, w szkołach specjalnych nie ma wyodrębnionych przedmiotów, tak ja ma to miejsce w szkołach masowych. Nauka w 3 letnim gimnazjum specjalnym ma również charakter przedmiotowy. Szkoły specjalne zawodowe przygotowują uczniów z niepełnosprawnością do podjęcia pracy zawodowej. Możemy wyróżnić następujące formy kształcenia zawodowego: „kursy, szkoły przysposobienia zawodowego, zasadnicze szkoły zawodowe, technika, licea zawodowe, szkoły policealne, klasy spacjalne przy szkołach ogólnodostępnych” (Kirenko, Parchomiuk, 2008: 56-57).

Według J. Kirenko i M. Parchomiuk zasadniczym zamiarem pracy z uczniami z głębszymi niepełnosprawnościami w szkołach specjalnych powinno stać się: „wykształcenie zdolności komunikowania się; opanowanie umiejętności samoobsługowych zapewniających względny poziom samodzielności życiowej; kształtowanie postaw zaradności w życiu codziennym, inaczej troska o własne zdrowie i bezpieczeństwo; przygotowanie do uczestnictwa w życiu społecznym poprzez kształtowanie postaw związanych z zachowaniem norm współżycia; wszechstronne usprawnianie psychofizyczne dziecka” (Kirenko, Parchomiuk, 2008: 51-53).

Kształcenie integracyjne pojawiło się na początku lat 70 XX wieku i jest związane ze zmianą paradygmatu niepełnosprawności z biologicznego na społeczny. Wraz z przemianami społecznymi nastąpiło zwrócenie się ku współpracy z rodzicami osób z niepełnosprawnością. Pierwsze, oficjalne zasady organizacji kształcenia integracyjnego osób niepełnosprawnych w Polsce zostały określone wytycznymi Ministerstwa Oświaty i Wychowania z dnia 14 października 1983 roku. Jak zaznacza Chrzanowska: „(...) dzieciom z zaburzeniami rozwojowymi zakwalifikowanym do kształcenia specjalnego, a pozostającym w szkołach ogólnodostępnych z powodu braku miejsc w odpowiednich szkołach specjalnych, placówki te były zobowiązane stworzyć możliwość realizacji obowiązku szkolnego w trybie zajęć zindywidualizowanych” (Chrzanowska, 2015: 545).

M. Buchant wymienia następujące cele nauczania integracyjnego uczniów niepełnosprawnych: „integracja dzieci niepełnosprawnych i pełnosprawnych w naturalnym środowisku rówieśniczym; kształtowanie wzajemnej tolerancji, akceptacji; nauczanie wielopoziomowe w ramach wspólnego programu nauczania poprzez: dostosowanie programu nauczania do potrzeb i możliwości każdego ucznia w zakresie treści i metod oraz tempa uczenia się poszczególnych dzieci (IPET, PDW); aktywizacja dzieci poprzez zastosowanie metod opartych na współpracy, gdzie pomimo różnic ujawniają się podobne wartości, potrzeby; kreowanie sytuacji dających możliwość twórczego rozwoju dziecka poprzez różnorodną działalność; stymulowanie rozwoju dziecka niepełnosprawnego oraz przygotowanie go do przyszłego, samodzielnego włączania się

w życie społeczne, poprzez zrozumienie swojej odrębności; kształtowanie postaw prospołecznych w stosunku do osób niepełnosprawnych oraz kształtowanie postaw prospołecznych osób niepełnosprawnych w stosunku do osób pełnosprawnych (Buchant, 2012: 78-79).

Podsumowanie

Coraz większa liczba uczniów uczestniczy w kształceniu integracyjnym. Coraz więcej rodziców dzieci pełnosprawnych jest za tym, aby dzieci niepełnosprawne uczyły się z ich dziećmi. Kształcenie integracyjne sprzyja nabieraniu doświadczeń przez nauczycieli rodziców i dzieci, a także może przyczynić się do zmian w negatywnych postawach społecznych wobec osób niepełnosprawnych.

Bibliografia

- Bobkowicz-Lewartowska, L. (2011). *Niepełnosprawność intelektualna. Diagnozowanie, edukacja i wychowanie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Buchant, M., Tylewska-Nowak, B. (2012). *Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Buchant, M. (2012). *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkolenictwie integracyjnym i ogólnodostępnym*. W: Buchant M., Tylewska-Nowak B. (red.) *Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji*, Warszawa.
- Chrzanowska, I. (2015). *Pedagogika specjalna*. Kraków: Wydawnictwo Difin.
http://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanki.pdf,
dostęp: 01. 12.2015.
http://www.orsza.nazwa.pl/szkola/articles.php?article_id=113,
dostęp: 12.12. 2015.
http://www.unic.un.org.pl/prawa_czlowieka/dok_powszechna_deklaracja.php,
dostęp: 04.01.2016.
http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf,
dostęp: 15.01.2016.
<https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/ksztalcenie-dzieci-niepelnosprawnych-rozporzadzenie-podpisane.html>,
dostęp: 02.01.2016.
<https://www.rpo.gov.pl/pl/konwencja-o-prawach-osob-niepelnosprawnych>,
dostęp:20.01.2016
- Kijak, R. (2013). *Niepełnosprawność intelektualna. Między diagnozą a działaniem*, Warszawa.
- Kirenko, J., Parchomiuk, M. (2008). *Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym*, Lublin.

Kulbaka, J. (2012). *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*, Warszawa.

Education of persons with disabilities - history and present

Education of people with disabilities is geared multifaceted. The article is theoretical in nature. It describes the education of persons with disabilities, particularly forms of education: special, inclusive. Also they took into account legal issues of education of persons with disabilities.

AGNIESZKA BŁYSZCZEK
MAGDALENA GOŁĘBIEWSKA
Instytut Historii i Stosunków Międzynarodowych
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

***Masz prawo do dobrej zabawy – o zjawisku
karnawalizacji życia studenckiego w dobie
współczesności oraz jej znaczenie w procesie edukacji***

Wstęp

Zabawa jest nieodłącznym elementem prawidłowego, zdrowego modelu życia, równie ważnym jak praca, poczucie bezpieczeństwa, czy dążenie do samo-realizacji. Zjawisko zabawy wiąże się z zaspokajaniem szerokiej gamy potrzeb, od fizycznych, psychicznych, duchowych, kończąc na społecznych, czy konieczności przebywania w grupie, wchodzenia w interakcje i nawiązywania relacji. Należy również do pojęć niezwykle istotnych w nauce, ponieważ „jest komponentem bardzo rozległym i znaczącym w każdej kulturze. Oznacza wiele różnorodnego rodzaju zjawisk, połączonych wspólnymi cechami” (Paleczny, 2011: 9). Zabawa towarzyszy człowiekowi we wszystkich etapach życia zajmując swoiste miejsce w każdej epoce historycznej. Już w czasach dawniejszych społeczeństwa tradycyjne uznawały potrzebę odpoczynku, świętowania oraz zabawy, które wynikały z religii oraz pracy. To właśnie obrzędowość i nawiązanie do wartości płynących z tradycji wyznaczały charakter, rytm zabawy oraz określały czas wolny. Wraz z przemianami życia ekonomiczno-społecznego, przejścia ze społeczeństwa tradycyjnego na przemysłowe i poprzemysłowe, modyfikacjom podlegały wszystkie aspekty ludzkiego funkcjonowania, w tym również zabawa, która została urozmaicona oraz wzbogacona o nowe formy. Urbanizacja, tworzenie coraz to większych i nowych miast przyczyniały się do zmiany postrzegania czasu wolnego. Pojawiły się wakacje, urlopy oraz wolne weekendy, jako nowa sfera czasu. Dalszy rozwój cywilizacyjny, zwłaszcza technologiczny i środków masowego przekazu jeszcze bardziej urozmaicił możliwości i sposoby spędzania czasu wolnego (Mroczkowska, 2004: 125-127).

Współcześnie zabawa przestała być tylko formą spędzania czasu wolnego, a konsekwentnie stała się produktem, usługą współczesnego konsumpcjonizmu. „Zabawa, rozrywka, ludyzm w różnych postaciach przenika życie społeczne i kulturę, stając się jednym z czynników globalizacji” (Paleczny, 2011: 9). Dodatkowo znaczenie i istotę zabawy w kulturze podkreśla fakt, jej zróżnicowania w różnych grupach społecznych, etnicznych i narodowościowych. Poszczególne społeczności posiadają swoje charakterystyczne zabawy oraz możliwości spędzania czasu wolnego. Formy spędzania czasu wolnego mają ścisły

związek z życie społecznym, kulturą, a także religią. Nie oznacza to jednak, że zabawa jest zjawiskiem do końca zindywidualizowanym dla poszczególnych grup społecznych, ma również charakter uniwersalny. Powszechność zabawy polega na tym, że występuje w każdej kulturze, narodowości, czy najmniejszej komórce społecznej, posiadając zbiór wspólnych cech i kryteriów uznających dane zachowania za rozrywkę, do których należą m.in.: zaangażowanie emocjonalne, przeżywanie radości, podejmowanie aktywności fizycznej oraz psychicznej, odprężenie, spędzanie czasu wolnego. Zabawa jest ściśle związana z kulturą i stanowi element życia społecznego, dlatego staje się przedmiotem dociekań badawczych m.in.: w pedagogice, antropologii, psychologii oraz socjologii (Paleczny, 2011: 9). Rolę i znaczenie zabawy w kulturze oraz wzajemne powiązania opisał między innymi J. Huizinga. Jako uznany historyk i badacz języka ujmował zabawę nie tylko jako czynnik kulturowy, ale również podstawę kultury. W pojmowaniu zabawy podkreślono jej odmienny, specyficzny charakter w odniesieniu do codziennego funkcjonowania jednostki. Swoistość zabawy polega na swobodnym działaniu, jest ona tymczasową, ale powtarzalną czynnością o bezinteresownym charakterze. Od zawodowego życia odróżnia się swym miejscem oraz czasem trwania, co powoduje jej odrębność i pewną ograniczoność. Dodatkowo zabawa przyjmuje, jako część kultury, określony przez nią kształt i formę (Huizinga, 1985:15-24). Warto zwrócić uwagę, że zabawie, czy grze towarzyszą nieodłącznie określone reguły, które jednak wymykają się codziennym normom postępowania (Paleczny, 2011: 27).

Obecnie zabawa, jak również sama kultura i edukacja ulega globalnemu ujednoczeniu i staje się produktem o zasięgu masowym. W ponowoczesności zabawę postrzega się jako usługę oraz towar na sprzedaż, dążąc do zaspokojenia potrzeby rozrywki, jak największej grupy odbiorców tak, aby zoptymalizować zyski. Zabawa w świetle mass mediów, zwłaszcza Internetu staje się elementem konsumpcyjnego stylu życia, o czym świadczy rozwój show-biznesu, który dostarcza konkretnego modelu rozrywki w różnych formach na wcześniej niespotykaną skalę. Ten model zabawy opiera się w głównej mierze na dostarczaniu coraz to intensywniejszych przeżyć i emocji, tak aby odbiorca wracał po więcej. Wystarczy zwrócić uwagę na takie miejsca jak Las Vegas, Hollywood, czy Disneyland, aby przekonać się, że zabawa staje się zjawiskiem globalnym. Zabawa, jako pojęcie masowe scala oraz integruje społeczeństwo, prowadzi do wymiany wartości nie tylko między poszczególnymi grupami społecznymi danej narodowości, coraz częściej rozrywka wychodzi na arenę międzynarodową. Zabawa przyczynia się do ujednoczania kultur, wzmacnia popkulturę i zachowania globalne. Ludzie z różnych zakątków świata mają możliwość oglądania tych samych, kasowych produkcji. Aktorzy, podobnie jak piosenkarze stają się ikonami światowymi, natomiast seriale zdobywają popularność międzynarodową, a programy rozrywkowe mają swoje kolejne edycje i odsłony w różnych krajach. Warto zwrócić uwagę, że zabawa w kulturze masowej przybiera często formę dobrze i z rozmachem wyreżyserowanego widowiska, które przyciągnie przed szklany ekran telewizora lub monitora, jak

największą liczbę odbiorców. Im większa grupa konsumentów danego formatu rozrywki, tym większy zysk, a to stanowi cechę charakterystyczną dla każdego biznesu i przedsiębiorstwa. Dlatego, aby zoptymalizować zyski współczesnym zachowaniom ludycznym towarzyszą nieodłącznie marketing, cały zbiór technik i narzędzi promocyjnych. Nie brakuje również szeregu złożonych badań przeprowadzanych przez instytucje specjalnie do tego powołane, w celu poznania i określenia preferencji widzów (Szalbot, 2011: 57-71).

Karnawał istniał od wieków, stanowił szczególnie, bardziej wzmożony czas zabawy, przejawiający się między innymi w: ulicznych paradach, balach maskowych i kostiumowych, biesiadach, pochodach itp. To również ściśle wyznaczony okres między Nowym Rokiem, a Środą Popielcową, w którym rutynowe obowiązki ustępują miejsca powszechnej zabawie. Dodatkowo karnawał np. ten w Rio bywa postrzegany jako widowisko kulturowe o charakterze obrzędowym dostarczających estetycznych wrażeń. Nawet sama zabawa w czasie karnawału była bardziej huczna, mniej skrupowana, intensywniejsza, niż w innym okresie czasu. Współcześnie następuje wzmożone przenikanie elementów i cech charakterystycznych karnawału do codzienności, poza ściśle wyznaczony okres. Dobra, swobodna zabawa i przyjemność z niej wynikająca przestają być głównie kojarzone z karnawalem, stają się dominującymi elementami rutynowego funkcjonowania człowieka, a więc następuje karnawalizacja codzienności (Pankowska, 2013: 100-111).

Nie znaczy to jednak, że o zabawie należy rozprawić wyłącznie w kontekście kultury masowej, ponieważ służy również do podkreślania swojej odrębności przez różne grupy społeczne i lokalne społeczności. Poszczególne formy zabawy wpisują się w tradycje danych narodowości. Jednostki poprzez uczestnictwo w rozrywce charakterystycznej dla jej grupy, zbiorowości, czy subkultury, podkreśla swoją przynależność i tożsamość oraz w ten sposób kreuje swój status społeczny (Michalewski, 2011: 75-81).

Material i metody

Badania zostały przeprowadzone w celu uchwycenia zjawiska karnawalizacji w życiu studenckim, poszukiwano również jej przejawów w codziennym funkcjonowaniu studentów. Starano się również określić nie tylko wpływ, ale również konsekwencje i skutki nadmiernej karnawalizacji na różne sfery działania tej szczególnej grupy badawczej, zwłaszcza w edukacji. W badaniach poruszono również kwestię dotyczącą znaczenia zabawy w życiu studenckim oraz wpływ, jaki wywiera na kulturę.

Niezbędny materiał badawczy został zgromadzony za pomocą obserwacji uczestniczącej, pozwoliło to na uchwycenie zjawiska na różnych płaszczyznach. W badaniu zwrócono szczególną uwagę na codzienne funkcjonowanie studentów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie z kierunku Pedagogika o specjalności Pedagogika szkolna z przedsiębiorczością oraz kierunku Nauki o rodzinie, specjalność Organizacja sfery kultury. Badania odbyły się na przełomie stycznia i kwietnia 2014 roku. Dość długi okres obserwacji

pozwolił na szczegółowe zebranie materiału badawczego. Wykorzystano technikę obserwacji, ponieważ jako „czynność badawcza, polegająca na gromadzeniu danych drogą spostrzeżeń” (Pilch, 1995: 77), dostarcza kompleksowych oraz wszechstronnych danych z różnych płaszczyzn życia. Pozyskiwanie informacji odbywa się w sposób bezpośredni, a co najważniejsze pochodzi prosto z autentycznych zachowań osób obserwowanych. Charakter obserwacji uczestniczącej pozwolił wziąć udział w życiu studenckim osób z wcześniej wspomnianych kierunków oraz dostrzec rodzaj i formę współczesnego spędzania czasu wolnego, a w szczególności tego poświęconego na zabawę. Warto zwrócić uwagę, że badając grupę studentów wykorzystano technikę, która swoje zakorzenienie miała w antropologii oraz etnologii, badając i poznając dzieje różnych kultur. Obserwacja rozwinęła się z etnologii oraz antropologii, które za jej pomocą badały dzieje i funkcjonowanie różnych kultur (Krúger, 2005: 165-166).

Wyniki i wnioski z badań

Pierwsze próby zarówno analizy, jak i interpretacji zgromadzonego materiału badawczego zaakcentowały coraz wyraźniejszą obecność zjawiska karnewalizacji w życiu i funkcjonowaniu studentów z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. Młodzież, jako osoby pełne życia, otwarte na nowe doświadczenia, chętnie korzystają z proponowanej oferty przez współczesną kulturą masową. A ten obszar przyciąga swoich odbiorców dużym poziomem atrakcyjności oraz różnorodnością form aktywności i możliwości spędzania czasu wolnego. Wraz z rosnącym zainteresowaniem rozwijają się zróżnicowane oferty zwłaszcza te proponowane przez kluby, czy dyskoteki. Popularne stają się zabawy tematyczne, kostiumowe, na których nie brakuje rozmaitych konkursów, loterii, plebiscytów np. wybory najpiękniejszej studentki czy najprzystojniejszego studenta, a główną wygraną często w takim przypadku jest alkohol, czy bilet na kolejną imprezę. W olsztyńskich dyskotekach studenci do tej pory mieli okazję wygrać m.in.: butelkę whisky, biżuterię, romantyczną kolację, przejazd limuzyną, zaproszenie na wykonanie makijażu, czy masażu lub na sesję fotograficzną. Atrakcyjne nagrody stanowczo zachęcają do wzięcia udziału w różnych konkursach, a uczestnictwo wiąże się z kolejną wizytą na zabawie. Kluby coraz chętniej organizują imprezy celebryckie wydarzenia z życia przeciętnego studenta, takie jak zdana sesja, wydziałowe otrzęsiny, integracja pierwszorocznych. Jednym z przykładów takich imprez jest „Posesja”, na której studenci świętują zakończenie sesji egzaminacyjnej, natomiast przed zaliczeniami mogą skorzystać z przyjęcia „Before sesja”. Kluby w Olsztynie zwłaszcza te studenckie oferują możliwość zabawy nie tylko w weekend, ale również w tygodniu nie brakuje takich zabaw jak „Studencki Czwartek”, „Rakorowa Liga Akademików”, „Gruuuby Poniedziałek”, „Energetyczne wtorki”, „LadiesNight- kobiety ponad prawem”, „Czas na Disco!”, „Muzyka Polska”, „Led Party”, „Balondia”. Informacje o nadchodzących imprezach studenckich

można przeczytać nawet na portalu społecznościowym Rady Uczelnianej Samorządu Studenckiego Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. Wzrost zaznaczenia kultury masowej, która przede wszystkim ma dostarczać dobrej rozrywki zabawy i śmiechu, przyczynia się do upowszechnienia się karnawalizacji. Karnawał przestaje być ściśle wyznaczonym okresem między świętem Trzech Króli, a okresem Wielkiego Postu. Liczne zabawy, przyjęcia, imprezy, czy dyskoteki odbywają się równie intensywnie niż w innych okresach, co powoduje, że imprezować można na tym samym poziomie przez cały rok.

Zabawa coraz częściej staje się ważnym elementem życia uczelni, wystarczy zwrócić uwagę na popularność juwenaliów studenckich, otrzęsin uniwersyteckich i wydziałowych oraz bali licencjackich, magisterskich, inżynierskich. W trakcie pierwszego dnia olsztyńskich juwenaliów - Kortowiady, studenci uczestniczą w paradzie, podczas której przebrani w rozmaite stroje lub ubrani w koszulki wydziałowe z prezentujące z dumą miejsce swojego studiowania. Warto zauważyć, że młodzież wykazuje się ogromną kreatywnością oraz pomysłowością przy tworzeniu strojów, i tak np. wielkim zainteresowaniem cieszyła grupa studentów przebrana za spartańskich wojowników inspirowanych filmem „300”, czy wodni ratownicy z popularnego serialu w latach 90-tych „Słoneczny patrol”. Dodatkowo należy podkreślić, że każdy wydział ma inny kolor koszulki, a w ten sposób studenci otwarcie podkreślają własną przynależność do danej grupy i zaznaczają swoje miejsce na Uniwersytecie. Kortowiada cieszy się zainteresowaniem nie tylko wśród olsztyńskich studentów, ale również innych środowiskach akademickich. Do Olsztyna w maju zjeżdżają się zacy m.in.: z Torunia, Trójmiasta, Białegostoku. O ogromnej popularności świadczy fakt, że w 2012 roku udział w olsztyńskich juwenaliach wzięło ok. 140 tysięcy uczestników (www.kortowiada.pl). Niesłabnącym zainteresowaniem cieszą się również otrzęsiny, zarówno główne, uniwersyteckie, jak również poszczególnych wydziałów. Podczas tej imprezy studenci bawią się w Kortowie i w licznych klubach. Natomiast coraz większą popularność wśród studentów zyskują różnego rodzaju bale, na których świętuje się przyszłe ukończenie studiów- licencjackich, magisterskich, czy inżynierskich. Różnią się one nieco od innych studenckich imprez tym, że są bardziej oficjalne, obowiązują tam elegancki strój - panie ubierają sukienki, natomiast panowie garnitury. Bale wymagają również inicjatywy studentów, ponieważ aby taka uroczystość się odbyła - we własnym zakresie i ze swoich środków finansowych organizują miejsce, muzykę oraz poczęstunek.

Imprezy studenckie pozwalają na integrację środowiska, nawiązanie nowych znajomości i relacji, wspierają poczucie przynależności do konkretnej grupy społecznej. Umożliwiają też spędzanie czasu wolnego wśród innych ludzi, odpoczynek po trudach zaliczeń, sesji, czy kolokwiach. Uczestnictwo w przyjęciach dostarcza pozytywnych przeżyć, emocji, także wspomnień, a wyjątkowo udana impreza bywa tematem rozmów jeszcze długo po jej zakończeniu. Podczas zabawy można się wytańczyć, porozmawiać, poznać osoby z innych wydziałów, wziąć udział a karaoke. Jednak wśród studentów często bywa kojarzona jedynie z wyjściem do klubu, czy dyskoteki, gdzie królują tańce

w rytm głośniejszej, prostej muzyki. Dużą popularnością cieszą się zabawy, na których dominuje disco polo. Studenci często zawężają pole postrzegania zabawy do jednej możliwości, nie dostrzegając lub pomijając jej zróżnicowany wachlarz form. Dobra impreza wśród studentów staje się coraz częściej powodem do spożywania alkoholu. Taka pierwotna, ludyczna zabawa może stać się poważnym zagrożeniem. Przesycenie zjawiskiem karnawalizacji życia studenckiego może prowadzić do nadmiernego przywiązania się do zabawy, która przestanie być sposobem na spędzanie czasu wolnego, a stanie się głównym aspektem życia, zwłaszcza tego akademickiego. Wyjścia do rozmaitych klubów i dyskotek wiążą się z dostarczeniem silnych emocji, a więc mogą stać się swoistym rodzajem uzależnienia i źródłem zachowań patologicznych. Nadmierna karnawalizacja życia studenckiego, nastawienie głównie na szybką rozrywkę i dobrą zabawę może prowadzić do zatarcia się wartości płynących ze studiowania. Wyjście na przyjęcie, czy udział w dobrej zabawie nie jest zjawiskiem negatywnym, dopiero nadmiar oraz brak prawidłowej hierarchii stanowią realne zagrożenie dla nauki. Uczestnictwo w zbyt wielu imprezach może prowadzić do licznych konsekwencji ściśle związanych ze środowiskiem studenckim m.in.: problemów z zaliczeniami egzaminów, zaniedbanie zainteresowań i pasji, a nawet niebezpieczeństwem wydalenia ze studiów. Nadmierne zaangażowanie w zabawę jest również poważnym ryzykiem dla zdrowia. Z jednej strony pozwala uwolnić psychikę od stresu, zaś z drugiej prowadzi do niewyspania, zmęczenia i osłabienia organizmu. Udział w licznych dyskotekach może też grozić pojawieniem się różnego rodzaju uzależnień. Nadmierna karnawalizacja życia studenckiego, powoduje zaniedbanie innych sfer życia - młodzież zamiast wykorzystywać czas na poszukiwania badawcze, kształtowanie swoich zainteresowań, czy podejmowania pierwszych, dorywczych prac - traci go na kolejną, podobną, a nawet niemal identyczną zabawę.

Oczywiście nie należy generalizować, nie dla wszystkich studentów zabawa w trakcie studiów staje się priorytetem. Pamiętając o zachowaniu prawidłowej równowagi młodzi ludzie chętnie rezygnują z klubowych imprez na rzecz kameralnych koncertów, czy spotkań takich jak wieczorki autorskie, wystawy fotograficzne, zbiórki i akcje charytatywne. Dlatego należy podejmować działania, które szerzej upowszechnią wysoką kulturę oraz wydarzenia naukowe. Można zastanowić się nad efektywnymi formami dotarcia do studenckiego środowiska, warto przyjrzeć się sposobom wykorzystywanym przez kluby, dyskoteki, puby i podobnie jak te placówki wszelkimi dostępnymi sposobami i drogami komunikacyjnymi informować o ciekawych inicjatywach. Placówki kulturalne powinny być nastawione na współczesne wyzwania, uwzględniać potrzeby studentów oraz stwarzać miejsca działania i wzajemnej integracji. W tym celu można zacząć prowadzić dialog z młodym pokoleniem, szukać płaszczyzny porozumienia i na tym porozumieniu wzajemnie inicjować działalność. W trakcie studiów młodzi chętnie angażują się w działalność społeczną, organizacyjną, często w charakterze wolontariuszy, co stanowi doskonały potencjał i daje wielkie szanse rozwoju. Dodatkowo studenci to młodzi,

kreatywni ludzie, którzy nie lubią nudy, szukają nowych szans, możliwości sprawdzenia się. Warto ten potencjał wykorzystać najlepiej jak tylko jest to możliwe. W dobie karnawalizacji życia nie powinno jednak zabraknąć młodego pokolenia w elitarnym życiu kulturalnym, jego obecność w tej sferze zawsze wnosi powiew świeżości, a może także stać się synonimem dobrej zabawy.

Bibliografia

- Angrosino, M. V. (2015). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babbie, E. (2007). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bełkot, A., *Karnawalizacja jako pojęcie ludyczne*, <http://www.hc.amu.edu.pl/numery/4/belkot.pdf>, Dostęp: 01.03.2016.
- Braun, K. (2005). *Karnawał? Karnawalizacja?*. W: L. Kolankiewicz (red.), *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ciesielska, M., Wolanik-Boström K., Öhlnader M. (2013). *Obserwacja*. W: D. Jermielniak (red.) *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grad, J. (2004). *Problem karnawalizacji kultury współczesnej*. W: J. Grad, H. Mamzer (red.), *Ludyczny wymiar kultury, Człowiek i Społeczeństwo tom XXII*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Huizinga, J. (1985). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa: Aletheia.
- Kaczmarek, M, Olejnik, I., Springer, A. (2013). *Badania jakościowe- metody i zastosowania*. Warszawa: CeDeWu.
- Krüger, H.H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badań w naukach o wychowaniu*, Gdańsk: GWP.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia - Metodyka – Ewaluacja*. Lublin: UMCS.
- Michalewski, T. (2011). *Zabawy młodzieży akademickiej w społeczeństwie konsumpcyjnym*, W: (red.) R. Katora, T. Palecznego, M. Banaszkiewicz, *Wąż w raju. Zabawa w społeczeństwie konsumpcyjnym*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mroczkowska, D. (2004). *Ludyczność czasu wolnego- opinie, oceny, refleksje na temat współczesnego wypoczynku, zabawy i rozrywek*. W: J Grad, H. Mamzer, (red.), *Karnawalizacja. Tendencje ludyczne w kulturze współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Paleczny, T. (2011). *Zabawa w czasach globalizacji*. W: R. Katora, T. Palecznego, M. Banaszkiewicz, (red.) *Wąż w raju. Zabawa w społeczeństwie konsumpcyjnym*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Pankowska, K. (2013). *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Pilch, T. (1995). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.www.kortowiada.pl (dostęp 30.01.2014).

You have the right to have fun- aboutcarnivalisation the phenomenon of student life in the era of modernity and its importance in the education process

This article presents the examination outcomes concerning the phenomenon of academic life carnivalization. The study mainly focused on the students of two majors, namely: pedagogics with entrepreneurialism and family studies. The role and impact of entertainment on student functioning have been examined. The formulated conclusions show that entertainment as such cannot be considered a negative factor. Only while brought to the extremes and combined with life carnivalization can it become a threat, resulting in the destruction of the core values inseparably connected with studying. Parties and discos help young people to relax, relieve stress, and meet new people, but they may also lead to less pleasant results, such as problems with passing consecutive exams, neglecting one's interests and passions, and even being expelled from the university.

The study has been predominantly based on the observation technique, backed by the analysis of the literature of the subject.

EWELINA BRZYSZCZ
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Rola szkoły w kształtowaniu postaw konsumenckich dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Wprowadzenie

W dzisiejszych czasach dziecko uzyskało status konsumenta. Podejmuje on nie tylko własne decyzje nabywcze, ale również wpływa na zakupy swoich bliższych. Zdaniem B. Mróz, „dzięki procesowi globalizacji zwiększa się dostępność różnego rodzaju dóbr i usług, oferowanych zarówno przez podmioty lokalne jak i funkcjonujące w skali międzynarodowej globalne korporacje (Mróz, 2006: 204). Wobec tego producenci dbają o młodego konsumenta tworząc ofertę marketingową specjalnie dla niego. Co więcej, popularne stało się również tzw. zapoznanie z marką, gdyż dzieci to przyszli dorośli konsumenci. Dorastają w społeczeństwie konsumpcyjnym, w którym według Aldridge, „życie normalne jest życiem konsumenta, a życie szczęśliwe to to, które rozkoszuje się konsumpcją” (Aldridge, 2006: 125).

Socjalizacja konsumencka odgrywa zatem istotną rolę w internalizacji norm, zasad dokonywania zakupów i zdobywaniu wiedzy. Szkoła to czynnik społeczny, który obok rodziny wpływa na postawy konsumenckie najmłodszych. Badania pokazują, że 75% rodziców twierdzi, że dzieciom najbardziej potrzebna jest wiedza o racjonalnym wydawaniu pieniędzy (Hady: 2013). Warto więc poddać analizie formy realizacji edukacji konsumenckiej na zajęciach lekcyjnych w szkole podstawowej. Determinuje je Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego, ale nauczyciele powinni wykorzystywać w niej nowe technologie i skupić się także na praktycznych umiejętnościach ucznia w tym obszarze.

Konsument, edukacja i socjalizacja konsumencka- ujęcie teoretyczne

Termin konsumpcja (ang. *consume*) pochodzi z XIV wieku (Aldridge, 2006: 10). Znaczenie tego słowa jednak zmieniło się na przestrzeni lat. Pierwsze było pejoratywne - oznaczało: zużywać, marnować, roztrwaniać. Z czasem nabrało pozytywnych konotacji. W XXI wieku, zdaniem M. Janoś-Kresło, konsumowanie oznacza coś więcej niż tylko nabywanie, posiadanie i użytkowanie rzeczy - staje się zasadniczym sposobem tworzenia przez jednostkę własnej tożsamości (Janoś-Kresło, 2006: 79).

Podobnie było z pojęciem konsument (ang. *consumer*), które w XVI wieku miało negatywny wydźwięk, a od XIX stulecia, jak pokazuje Williams, wyewo-

luowało w neutralny termin (Aldridge, 2006: 10). Obecnie „konsumenci” to osoby, które nabywają produkty w celu zaspokojenia potrzeb.

Warto również wyjaśnić znaczenie terminu *postawa*. W. J. Thomas, F. Znaniecki użyli go po raz pierwszy w swoim dziele *Polish Peasant in Europe and America*. Odnoszą oni postawę w stosunku do wartości, a według nich wartość to „jakikolwiek fakt mający empiryczną treść, dostępną dla członków określonej grupy społecznej i znaczenie, zgodnie z którym jest lub może być obiektem działania” (Thomas, Znaniecki, 1918-1920: 21). W niniejszym artykule - zgodnie z tematem wiodącym - uwaga zostanie skupiona na postawach konsumenckich. Związane są one z robieniem zakupów, rozporządzaniem pieniędzmi oraz kierowaniem się regułami w materialistycznym świecie.

Istotną rolę w procesie kształtowania tychże postaw odgrywa socjalizacja konsumentka. Zdaniem F. Byłoka, to „proces długotrwały, wprowadzający jednostkę w obszar konsumpcji. Istotne miejsce zajmują w nim normy konsumenckie, styl konsumpcji, zachowania oszczędnościowe, używanie dóbr, które zostały zinternalizowane w poszczególnych etapach rozwoju jednostki” (Byłok, 2006: 65). Na jej przebieg ma wpływ nie tylko rodzina, ale również media i grupa wtórnego oddziaływania, jaką jest szkoła.

Ważny element socjalizacji to edukacja konsumentka, którą realizują i przygotowują, m.in. placówki oświatowe, media. M. Jeżewska-Zychowicz definiuje ją, jako „sytuację, która obejmuje różnorodność formalnych i nieformalnych oddziaływań edukacyjnych, sprowadzających się do zmiany przekonań i postaw” (Jeżewska-Zychowicz, 2006: 173). Jej celem jest nie tylko przekazanie wiedzy teoretycznej, ale również pomoc w podejmowaniu racjonalnych decyzji nabywczych dopasowanych do potrzeb, odnalezieniu się w nadmiernej ilości oferowanych produktów oraz odpowiedzialnym rozporządzaniem własnymi finansami. Edukację tego typu prowadzą także organizacje konsumenckie, np. Stowarzyszenie Konsumentów Polskich w 2005 roku przystąpiło do realizacji zadania publicznego *Ogólnopolska edukacja młodego konsumenta*, realizowanego na zlecenie Urzędu Ochrony Konkurencji i Konsumentów (Łuczak, Odziemczyk, 2006: 193).

Młody konsument- oferta marketingowa dla dzieci

Dziecko uzyskało w XXI wieku status konsumenta, który rozporządza swoimi zasobami finansowymi oraz służy radą swoim rodziców i wpływa poprzez sugestię lub prośby na ich wybory. K. Gutkowska oraz I. Ozimek uważają, że „młodzi konsumenci odgrywają wiele ważnych ról w procesie decyzyjnym, a więc „inicjują zakupy, doradzają przy zakupie, a w końcu nabywają różne produkty zarówno dla siebie, jak i rodziny czy przyjaciół oraz odczuwają różny poziom korzyści w konsekwencji oceny podjętych decyzji nabywczych” (Gutkowska, Ozimek, 2008: 5).

Warto podkreślić, że dziecko cechuje nieświadome naśladownictwo, łatwo wierność, sugestywność, podatność na manipulację. Wpływa to na odbiór ko-

munikatów reklamowych, kupno rzeczy pod wpływem chwili oraz powoduje, że w szybkim tempie przyswajają zachowania z otoczenia, także konsumpcyjne. Co więcej, jak zauważa A. Jachnis, „dzieci wcześnie spostrzegają, że prestiż społeczny zwiększa atrakcyjność w otoczeniu, a młodsze szczególne znaczenie przypisują posiadaniu zabawek” (Jachnis, 2007: 364).

Brak odporności na perswazję najmłodszej grupy społeczeństwa prowadzi do „walki” o młodego klienta. Dziecko jest nim nie tylko obecnie, ale na co zwracają coraz częściej uwagę firmy, również w przyszłości. W związku z tym istotne jest tzw. zapoznanie z marką. Stosują go m. in. producenci samochodów, gdy wręczają przy zakupie przez rodziców miniaturkę tegoż auta dziecku - Ford w USA, Toyota w Polsce. Ponadto Toyota prowadzi w naszym kraju internetowe kluby lojalnościowe dla dzieci- do 10 lat Toyota Kid's Club dla starszych Toyota Junior's (Bogunia-Borowska, 2006: 25).

Oferta marketingowa skierowana dla najmłodszych jest bogata i różnorodna. Firmy produkujące wędliny wprowadziły na rynek Morlinki, Tygryski, Sokoliki. Operatorzy telefonii komórkowej tworzą dla nich pakiety - np. Junior Box od sieci Play. Poza tym nie można zapomnieć o dużej ilości soków, słodyczy, zabawek oraz kolekcjach ubrań. Propozycje dla młodych konsumentów są o tyle ważne, gdyż, jak twierdzi I. Sowa, „większość dzieci jest na utrzymaniu rodziców, ale dysponuje niebagatelnym budżetem, który jest prawie w całości wydawany na potrzeby osobiste” (Sowa, 2001: 7).

Dziecko jest obecnie również doradcą w procesie decyzyjnym dorosłych. McNeal uważa, że jest to jeden z powodów zainteresowania dziećmi jako konsumentami ze strony producentów, ponieważ wpływają na decyzje nabywcze swoich opiekunów- w kwestii słodyczy, wakacji, nowego samochodu” (Gutkowska, Ozimek, 2008: 10). Stają się oni czasami ekspertami w niektórych ofertach, np. sprzętu elektronicznego. Mianowicie, czerpią oni wiedzę o tych produktach z mass mediów i coraz częściej bywa, że znają się lepiej na rzeczach niż rodzice. Potwierdzają taką rolę badania Urzędu Ochrony Konkurencji i Konsumentów, zgodnie z którymi ponad 70% dzieci przyznaje, że występują w roli doradcy w kwestii zakupów towarów bardziej wartościowych niż produkty podstawowego użytkowania (Gutkowska, Ozimek, 2008: 100).

Zadania dotyczące kształtowania postaw konsumenckich w Podstawie Programowej Kształcenia Ogólnego dla Szkół Podstawowych

Dziecko uczy się postaw konsumenckich w rodzinie, od osób z otoczenia, ale również w szkole. Obserwuje innych rówieśników, posiadane przez nich rzeczy i zachowania konsumenckie. Obszar wiedzy w tym zakresie, choć determinowany przez Podstawę Programową Kształcenia Ogólnego powinien być wzbogacony przez nauczycieli o dodatkowe treści i sposoby realizacji.

W związku z tym wyodrębniono z zapisów Podstawy Programowej dla I etapu edukacyjnego treści nauczania powiązane z kształtowaniem postaw konsumenckich. Po analizie należy zaznaczyć, że są one realizowane w obszarze kilku różnych edukacji na tym poziomie. Skupiono uwagę głównie na tych,

które dotyczą rozporządzania środkami pieniężnymi, znaczenia pracy w ich zdobywaniu, racjonalnego wyboru produktów - stosownie do funduszy, listy zakupów, potrzeb. Poza tym zostały wyszczególnione te związane z umiejętnościami społecznymi, np. zachowanie w sklepie, traktowanie osób o odmiennym statusie majątkowym.

Najczęściej temat obrotu pieniędzy pojawia się na edukacji matematycznej. Uczeń po ukończeniu klasy I:

- w zakresie liczenia i sprawności rachunkowych: sprawnie liczy obiekty, wyznacza sumy (dodaje) i różnice (odejmuje) w zakresie 10, manipulując obiektami lub rachując na zbiorach zastępczych, np. na palcach; radzi sobie w sytuacjach życiowych, których pomyślne zakończenie wymaga dodawania lub odejmowania;
- w zakresie obliczeń pieniężnych zna: będące w obiegu monety i banknot o wartości 10 zł; wartość nabywczą monet i radzi sobie w sytuacji kupna i sprzedaży; pojęcie długu i konieczność spłacenia go (Podstawa Programowa).

Co więcej uczeń kończący klasą 3 w tym zakresie: liczy (w przód i w tył) od danej liczby po 1, dziesiątkami w zakresie 100 i setkami do 1000; wykonuje łatwe obliczenia pieniężne i radzi sobie w sytuacjach codziennych wymagających takich umiejętności; mierzy i zapisuje wynik pomiaru długości; posługuje się jednostkami: milimetr, centymetr, metr; waży przedmioty, używając określeń: kilogram, pół kilograma, dekagram, gram; wykonuje łatwe obliczenia, używając tych miar; odmierza płyny różnymi miarkami; używa określeń: litr, pół litra, ćwierć litra (Podstawa Programowa).

Wspomniane umiejętności matematyczne są niezbędnym elementem funkcjonowania jako konsument. Mianowicie umiejętność liczenia jest podstawą operacji pieniężnych. Z kolei obliczenia miary, wagi czy długości również są przydatne podczas zakupów. Ponadto dziecko potrafi rozróżnić nominały banknotów, wie jak zachować się w roli klienta.

Poza tym kwestie związane z postawami konsumpcyjnymi realizowane są w obszarze edukacji społecznej. Mianowicie, po pierwszym etapie edukacyjnym dziecko wie, że pieniądze otrzymuje się za pracę i jak ważna jest ona w życiu człowieka. Ponadto rozumie, co to jest sytuacja ekonomiczna rodziny i dostosowuje do niej swoje oczekiwania (Podstawa Programowa). Jest to o tyle ważne, iż młody konsument zdaje sobie sprawę, jak trudno zdobyć pieniądze i nie należy wymagać od dorosłych zapewnienia wszystkiego, co chce. Świadomość ta jest bardziej pożądana w obecnych czasach i należy zwrócić na nią większą uwagę, nie tylko na umiejętności matematyczne.

Istotna jest także wiedza zdobyta w zakresie etyki. Otóż uczeń kończący klasę I: wie, że nie można dążyć do zaspokojenia swoich pragnień kosztem innych, a ludzie żyją w różnych warunkach i dlatego nie należy chwalić się bogactwem ani dokuczać dzieciom, których rodziny mają odmienny status majątkowy. Po trzeciej klasie rozumie, iż nie można zabierać cudzej własności (Podstawa Programowa). Przybliżanie dzieciom ważnych wartości etycznych

odbywa się na podstawie baśni, bajek i opowiadań, a także obserwacji życia codziennego. Przykładem jest dostrzeżenie przez uczniów, np. kiedy postaci z baśni, opowiadań, legend, komiksów nie przestrzegają reguły „nie kradnij”. Przystawianie tych norm powinno być oczywiste, choć w dzisiejszych czasach tak często podstawowe reguły są naginane lub łamane, często z przyzwoleniem innych. Nadto w dobie globalizacji biedniejsi ludzie są marginalizowani i wykluczani z życia społecznego.

Warto podkreślić powiązanie wiedzy o zasadach racjonalnego odżywiania z robieniem zakupów. Dzieci, które ukończyły edukację wczesnoszkolną zdają sobie sprawę ze szkodliwego działania niektórych produktów na ich zdrowie. Wpłynąć to może na decyzje nabywcze oraz sugestie kierowane w stronę rodziców.

W zalecanych warunkach i sposobach realizacji nauczyciel znajdzie pewne wskazówki do prowadzenia zajęć. Dominującą formą powinny być zabawy, gry i sytuacje zadaniowe, w których uczniowie manipulują specjalnie dobranymi przedmiotami. Zapisy w Podstawie Programowej umożliwiają nauczycielom decydowanie o doborze metod nauczania i środków dydaktycznych oraz tempie realizacji treści nauczania (Podstawa Programowa).

Przykłady realizacji wymienionych zadań w szkole

Należy zaznaczyć, że szkoła wpływa na proces socjalizacji konsumenckiej nie tylko w kwestii wiedzy oraz umiejętności. Według F. Byloka, „pośredniczy w kształtowaniu postaw i wzorów interpretacji” (Bylok, 2006: 69). Dlatego warto przyjrzeć się realizacji zadań w tym obszarze podczas zajęć. Mianowicie zostaną przywołane przykłady ćwiczeń z obowiązującego *Elementarza XXI wieku* i zaobserwowane przez autorkę w szkole podstawowej oraz propozycje ze scenariuszy lekcji. Otóż K. Gutkowska, I. Ozimek uważają, że „działania edukacyjne mogą wykreować racjonalne postawy konsumentów uwzględniające ich rynkową podmiotowość” (Gutkowska, Ozimek, 2008: 215).

Zatem jeśli chodzi o zadania podręcznikowe w tym zakresie można wyodrębnić dotyczące:

- obliczeń pieniężnych, np. ile to pieniędzy lub ile banknotów dziesięci-złotowych otrzymasz jeśli rozmienisz takie sumy? Ile groszy? (w tych przypadkach monety i banknoty są przedstawione w postaci ikonicznej);
- decyzji nabywczych dostosowanych do posiadanej kwoty typu: co możesz kupić za 15 zł z podanych produktów? Masz 16 zł. Chcesz kupić flamastry za 11 i długopis za 4 zł. Czy wystarczy ci pieniędzy? Są one również powiązane z umiejętnością prawidłowego liczenia - dodawania i odejmowania.
- mierzenia i ważenia, tj. jak zmierzyć? Jaka jest długość? Ile ważą produkty w ramce? Jakimi odważnikami zważysz te warzywa?
- sytuacji, które mają miejsce w sklepie. Przykładem jest ułożenie historyjki do ilustracji, na których podczas zakupów dochodzi do zamiany

koszyków przez dzieci lub dziewczynka przekazuje zakupionego przez mamę misia zbierającym dary dla powodzian harcerzom.

Zdarza się, że nauczyciele symulują robienie zakupów poprzez zabawę w sklep - produkty, banknoty i monety są plastikowe lub wydrukowane. Zadaniem uczniów jest także podanie cen podanych towarów. W szkole nie ma już miejsca, które imituje sklep, z zabawkową kasą, wózkiem. Spotkać je możemy w przedszkolu.

Co więcej w konspektach zajęć pojawiają się również dyskusje o tym, co to są zakupy, kim jest konsument oraz jakie towary i gdzie kupują dzieci- czyli segregowanie produktów według danego kryterium. W wybranych propozycjach podjęto temat symboli na opakowaniach, które oznaczają, np. kto nie może bawić się tą zabawką, dbaj o czystość. Tego rodzaju ćwiczenia mogą odbywać się w grupach, w których uczniowie również tworzą i odczytują przygotowaną listę zakupów oraz szacują wysokość rachunku.

Niekiedy, co należy pochwalić, wychowawcy rozmawiają z dziećmi o reklamie, jej działaniu i skutkach. Jeśli chodzi o treści związane z zakupami prowadzący wykorzystują także teksty literackie (wiersze, opowiadania), utwory muzyczne oraz liczne ilustracje.

Proponowane rozwiązania

Dokonana analiza i przywołane przykłady pozwalają na stwierdzenie, że wiedza teoretyczna treści związanych z konsumpcją jest przekazywana. Niestety brakuje praktyki, która jest bardzo istotna w życiu codziennym oraz realizacji z wykorzystaniem nowych technologii. W związku z tym zaproponowano kilka rozwiązań, które można wprowadzić, by usprawnić lub ulepszyć proces socjalizacji konsumenckiej w szkole.

Należy zwrócić uwagę na wykorzystanie zdobytych umiejętności w praktyce. Ćwiczenia w podręczniku wiążą się z zapisami w Podstawie Programowej. Mimo to, nastawione są na liczenie, dokonywanie pomiarów narysowanych towarów, opowiadanie historii z obrazków. Warto je wzbogacić o samodzielne działania uczniów, np. mierzenie przedmiotów w sali lub wycieczka do pobliskiego sklepu. Jest to okazja do robienia zakupów z listą lub odpowiedniego wyboru rzeczy. Co więcej pozwala na doświadczanie sytuacji rzeczywistych (nie tylko na ilustracji). Dziecko/ grupa ma wtedy możliwość rozporządzenia małą sumą pieniędzy (realnych) oraz zobaczenia, jak zachować się w sklepie. Na pewno obserwacja świata podczas spacerów, wycieczek umożliwia internalizację zasad i nawiązanie do norm etycznych.

Istotne jest również poznanie przez uczniów nie tylko praw dziecka, ale także ich praw jako konsumentów. Otóż rzadko podejmuje się rozmowy z nimi związane. Warto stworzyć z dziećmi Kodeks Młodego Konsumenta. Jest to o tyle ważne, że powinni oni posiadać wiedzę, czego mogą się ubiegać jako klienci. Sporo informacji znajduje się na stronie Urzędu Ochrony Konkurencji

i Konsumentów (https://uokik.gov.pl/aktualnosci.php?news_id=310), m.in. *Vademecum praw konsumenckich dzieci i młodzieży*.

Z pomocą mediów również warto wprowadzać treści związane z zakupami, a także uczyć prawidłowego i selektywnego wyszukiwania informacji. Należy wykorzystać komputer, tablet, tablicę interaktywną, by zaangażować i uatrakcyjnić zajęcia. W dostępnym e-podręczniku znajdują się ćwiczenia wyboru w scenerii sklepu: co możesz kupić za daną kwotę? Poza tym zadania rozwijają umiejętność liczenia, ważenia, pomiaru. Ponadto interesujące zagadnienia dotyczące robienia zakupów, rozporządzania pieniędzmi i oszczędzania znajdują się na stronie internetowej: <http://www.malykonsument.com.pl/>. Przykładowo uczeń wybiera jedną rzecz za określoną kwotę, a następnie zbiera do skarbonki spadające monety, jeśli zaś słodczyce, zabierana jest mu złotówka z oszczędności. Jest to forma gry, podczas której przejście do następnego poziomu jest możliwe po prawidłowym wykonaniu zadania. Nauczyciele powinni wykorzystywać na lekcjach gry edukacyjne nie tylko internetowe, ale również planszowe.

Podsumowanie

Należy jeszcze raz podkreślić, że dziecko w XXI wieku stało się konsumentem na równi z dorosłym człowiekiem. Posiada on pieniądze, podejmuje decyzje nabywcze i doradza innym. Istotna jest więc socjalizacja konsumencka, podczas której młody konsument przyswaja sobie zasady, wzory i kształtuje postawę konsumencką. Ważną rolę odgrywa w tym procesie szkoła, gdzie dziecko zdobywa wiedzę i umiejętności, także społeczne i etyczne w tym obszarze. Bowiem „konsument świadomy staje się bardziej równorzędnym partnerem, wzmacnia swoją pozycję na rynku” (Dąbrowska, Janoś-Kresło, Ozimek, 2005: 143). Dotyczy to również najmłodszych, którzy muszą odnaleźć się w tej rzeczywistości konsumenckiej.

Podsumowując po analizie zapisów Podstawy Programowej, a następnie realizacji zadań w obszarze edukacji konsumenckiej nasuwają się trzy podstawowe wnioski. Po pierwsze większą uwagę w szkolnictwie zwraca się na kwestie teoretyczne, zadania symulujące rzeczywistość. Dlaczego zamiast zakupów w podręczniku uczniowie nie udają się z nauczycielem do sklepu? Obserwacja realnych sytuacji daje o wiele większe efekty. Po drugie warto częściej wykorzystywać media podczas zajęć. Dzięki nim możliwe są konkretne działania dzieci. Poza tym nowe technologie to dominująca przestrzeń w życiu młodych konsumentów. Dlatego pozwalają nie tylko uatrakcyjnić lekcje, ale również naukę racjonalnego wyboru wiadomości oraz produktów w sieci. Manipulacja oraz prawa konsumenta - to trzeci istotny aspekt, rzadko poruszany podczas zajęć szkolnych. Informacje z tego zakresu mogą pojawić się na jednej z tablic ogłoszeniowych lub w wyznaczonym miejscu. Skoro istnieje kącik przyrody, biblioteczka klasowa to można zaaranżować przestrzeń małego konsumenta.

W związku z tym edukacja konsumencka w szkołach powinna być realizowana w teorii i praktyce, za pomocą zabaw, gier i mediów. Nauczyciele więc mając możliwość dostosowania sposobów realizacji, mogą wybrać odpowiednią metodę i narzędzia w celu wychowania odpowiedzialnego - młodego i przyszłego konsumenta.

Bibliografia

- Aldridge, A. (2006). *Konsumpcja*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Bogunia-Borowska, M. (2006). *Infantyilizacja kulturowa. Adolescencja dzieci oraz infantyilizacja dorosłych*. W: M. Bogunia-Borowska (red.). *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bylok, F. (2006). *Socjalizacja konsumencka jako czynnik kształtowania odpowiednich postaw konsumenckich*. W: A. Lewicka-Strzałecka (red.). *Edukacja konsumencka. Cele, instrumenty, dobre praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo WSPiZ.
- Dąbrowska, A., Janoś-Kresło, M., Ozimek, I. (2005). *Ochrona i edukacja konsumentów we współczesnej gospodarce rynkowej*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Gutkowska, K., Ozimek, I. (red.). (2008). *Zachowania młodych konsumentów na rynku żywności*, Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Hady, J. (2013). *Podjęmowanie decyzji konsumenckich przez dzieci*. <http://www.uniwersytetdzieciocy.pl/files/document/27d0c60c4476c8261b192a2686cc24631366808605.pdf>. Dostęp: 20.02.2016.
- <http://www.malykonsument.com.pl/>. Dostęp: 24. 02. 2016.
- Jachnis, A. (2007). *Psychologia konsumenta. Psychologiczne i socjologiczne uwarunkowania zachowań konsumenckich*, Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Janoś-Kresło, M. (2006). *Konsumpcja jako proces zaspokajania potrzeb*. W: M. Janoś- Kresło, B. Mróz (red.), *Konsument i konsumpcja we współczesnej gospodarce*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa- Oficyna Wydawnicza.
- Jeżewska-Zychowicz, M. (2006). *Skuteczność edukacji konsumenckiej- wybrane aspekty*. W: A. Lewicka-Strzałecka (red.), *Edukacja konsumencka. Cele, instrumenty, dobre praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo WSPiZ.
- Łuczak, A., Odziemczyk, T. (2006). *Działania edukacyjne Stowarzyszenia Konsumentów Polskich*. W: A. Lewicka-Strzałecka (red.), *Edukacja konsumencka. Cele, instrumenty, dobre praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo WSPiZ.
- Mróz, B. (2006). *Procesy globalizacji konsumpcji. Eurokonsument*. W: M. Janoś-Kresło, B. Mróz (red.), *Konsument i konsumpcja we współczesnej gospodarce*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa- Oficyna Wydawnicza.

Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Szkół Podstawowych,
https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik_2.pdf.

Dostęp: 20.02.2016.

Sowa, I. (2001). *Zachowania rynkowe młodych konsumentów. Reklama jako determinanta zachowań*. Katowice: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.

Thomas, W. J., Znaniecki, F. (1918-1920). *Polish Peasant in Europe and America*. Boston 1918 – 1920. t. I. <http://chla.library.cornell.edu/c/chla/browse/title/3074959.html>. Dostęp: 15.02.2016.

Urząd Ochrony Konkurencji i Konsumentów. https://uokik.gov.pl/aktualnosci.php?news_id=310. Dostęp: 05.03.2016.

The role of schools in shaping consumer attitudes of children in early school age

The article raises the question of the role of the school in the process of socialization consumer children. In the modern world, they have gained the status of consumers, which are seeking by many companies. The Factories adapt their offers to the children's needs. Kids have their pocketmoney that is why they not only affect the parents' shopping, but also can do shopping individually. The school's environment, excepting to the family and the mass media, influences on consumer attitudes. The tasks that are included in the Core Curriculum, were analyzed in this area. The ways of their implementations were presented on the basis of lesson plans, exercises in textbooks, individual observation. Afterwards there were proposed new ones (ideas) that focus on the practical application of knowledge, using new technologies.

GRAŻYNA CĘCELEK
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach

Pedagogiczny wymiar cyberprzestrzeni w kontekście poszukiwania właściwego kształtu edukacji cyberprzestrzennej

Wprowadzenie

We współczesnym świecie coraz większego znaczenia nabiera przestrzeń multimedialna, będąca skutkiem niezwykle szybkiego rozwoju i upowszechniania się mediów i multimediów. „Media elektroniczne stały się dominującym ogniwem środowiska życia dziecka, jednym z pierwszych i podstawowych źródeł poznawania ludzi i świata (Izdebska, 2007: 519). Towarzyszą one bowiem młodym ludziom codziennie zarówno w czasie wolnym, jak też podczas realizowania zajęć obowiązkowych, wypełniając permanentnie niemalże każdą chwilę medialnymi treściami. „W warunkach lawinowego przyrostu informacji powszechny do niej dostęp stwarza Internet, który staje się dla wielu głównym jej źródłem i medium komunikacyjnym, gdyż coraz większa część dorobku cywilizacyjnego jest dostępna przez globalną sieć informacyjną. Internet stał się medium wszechobecnym, siecią, która opłótła cały świat, łącząc wszystkie komputery pomiędzy sobą, aby mogły te informacje wymieniać” (Bereźnicki, 2015: 207-208).

Przestrzeń przesycona treściami medialnymi staje się więc dominującym komponentem, podstawową przestrzenią życia współczesnego młodego człowieka. Należy jednak zauważyć, że ową przestrzeń tworzą „nie tylko media, multimedia i ich obecność w życiu dziecka, ale także zakres, charakter korzystania z nich, określone relacje, jakie zachodzą między dzieckiem a mediami oraz skutki tych relacji” (Izdebska, 2007: 519).

Oddziaływania mass mediów na procesy rozwojowe młodego pokolenia mogą mieć przy tym zarówno aspekty pozytywne, stwarzać nowe możliwości rozwoju i poznawania świata, jak też determinować poważne zagrożenia w tych obszarach. Nieustanny postęp technologiczny permanentnie zmieniający otaczającą rzeczywistość determinuje bowiem nie tylko ogromne szanse, ale także niezwykle trudne i złożone problemy, zwłaszcza w obszarze procesów rozwoju i wychowania młodego pokolenia. Stąd też ogromne i bardzo ważne wyzwania dla nauk pedagogicznych, skierowane na stworzenie teorii i praktyki pedagogicznej, nastawionej na kształtowanie umiejętności racjonalnego korzystania z bogatej oferty mediów elektronicznych i jednoczesne zapobieganie negatywnym oddziaływaniom przestrzeni multimedialnej na procesy rozwoju, wychowania i edukacji młodych ludzi.

Specyfika cyberprzestrzeni jako środowiska wychowawczego

Mass media są niezwykle ważnymi kreatorami osobowości współczesnego młodego człowieka. Stanowią bowiem dominujące źródło informacji o otaczającym świecie, kształtują obraz współczesnej kultury, determinują opinie, upodobania, postawy. „To właśnie mass media stały się swoistym środkiem wychowawczym – źródłem wielorakich wiadomości i przeżyć wywierających wpływ na rozwijanie zainteresowań i kształtowanie postaw” (Gajda, 2007: 113). Przestrzeń informatyczna, będąca skutkiem niezwykle szybkiego rozwoju oraz upowszechniania się mediów elektronicznych staje się podstawową przestrzenią życia współczesnego człowieka, a przede wszystkim niezwykle ważnym środowiskiem wychowawczym w odniesieniu do dzieci i młodzieży, ponieważ osobowość ich jest niezwykle plastyczna i podatna na wszelkie oddziaływania (Cęcelek, 2014: 285).

Nowoczesne techniki komputerowe i teleinformatyczne, które jeszcze nie tak dawno były przedmiotem powieści science fiction, obecnie są powszechnie wykorzystywanymi rozwiązaniami. Zjawiska takie, jak ogólnosiwiatowa wymiana informacji, stosowanie elektronicznego podpisu, korzystanie z e-bankowości, niezwykle popularne portale społecznościowe czy rozrywkowe, prowadzą do wirtualizacji rzeczywistości i „cyfryzacji” ludzkiego życia. Znakiem czasów stało się permanentne przetwarzanie ogromnej ilości danych (Wasilewski 2013: 225).

Współczesny młody człowiek mnóstwo czasu poświęca na kontakty z mediami elektronicznymi, a zwłaszcza z komputerem, tabletem czy smartfonem. Internet stanowi nieocenione, niezwykle szybkie narzędzie służące komunikacji, zdobywaniu i przekazywaniu wiedzy, gromadzeniu, przetwarzaniu, modyfikowaniu i wymianie informacji, a jednocześnie kreuje środowisko wirtualne umożliwiające świadczenie wielu usług.

Specyfika możliwości generowanych przez Internet zdeterminowała naturę cyberprzestrzeni, czyli nowej, interaktywnej domeny ludzkiej aktywności stworzonej z cyfrowych sieci, pełnej sklepów, punktów usługowych, portali informacyjnych, różnorodnych for oraz awatarów symbolizujących poszczególnych użytkowników – ludzi. Od strony technicznej fundamentem tej domeny jest oczywiście globalna sieć Internet. Wirtualna przestrzeń, w której krążą elektroniczne dane przetwarzane przez komputery z całego świata tworzona jest przez sumę zawartych w systemach danych, plików, stron internetowych, aplikacji oraz procesów, do których uzyskuje się dostęp wyłącznie poprzez systemy teleinformatyczne (Wasilewski 2013: 226-229).

Niezwykle szybki rozwój społeczeństwa informacyjnego kształtowany w dużym stopniu przez permanentne rozszerzanie zasięgu Internetu kreuje jednocześnie coraz głębsze przenikanie różnych, nawet bardzo osobistych aspektów ludzkiego życia do cyberprzestrzeni, która stała się synonimem wolności słowa, nieskrepowanego przepływu informacji, niecenionym źródłem wiedzy i poznawania świata. Pamiętać jednak należy, że łatwość dostępu, poczucie

anonimowości to elementy, które umożliwiają także łatwe przenikanie do wirtualnej przestrzeni negatywnych aspektów codziennej ludzkiej aktywności, stanowiących ogromne zagrożenie dla procesów edukacyjno-wychowawczych.

Wartości wychowawcze generowane przez cyberprzestrzeń

Przestrzeń wirtualna daje ogromne możliwości zarówno w obszarze codziennej aktywności człowieka związanej z komunikowaniem się, zaopatrzeniem w niezbędne artykuły, pracą zawodową, jak też w obszarze realizacji procesów dydaktyczno-wychowawczych.

„Tradycyjne media masowe (radio, telewizja, film) nie oferują żadnej możliwości sprzężenia zwrotnego, a jedynie służą przekazywaniu informacji w postaci słowa, pisma, muzyki i obrazu. Komputer jako medium służy komunikacji, kooperacji między ludźmi, stwarza możliwości prowadzenia bezpośredniego dialogu z nim samym. Opracowuje się różnorodne programy (uczące, kontrolne, symulacyjne, adaptacyjne, korepetycyjne), czyniące z komputera uniwersalny środek wspomagający proces kształcenia” (Bereźnicki, 2015: 205-206).

Media elektroniczne stanowią powszechnie dostępne źródło wiedzy z różnych dziedzin nauki, techniki czy kultury oraz informacji o aktualnych wydarzeniach w kraju i na świecie. „Atrakcyjna wirtualna rzeczywistość pozwala przebywać w różnych miejscach na świecie, poznawać i doskonalić różne umiejętności, podglądać i ingerować w świat niedostępny bezpośrednio w percepcji” (Cęcelek, 2014: 293).

Technologia informacyjna wzbogaca i uatrakcyjnia warsztat pracy współczesnego nauczyciela i ucznia, ponieważ dysponuje wieloma możliwościami w tym zakresie:

- przestrzeń informatyczna posiada zdolności do gromadzenia, modyfikowania, przetwarzania, selekcji oraz magazynowania informacji, co przyczynia się do podniesienia efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego;
- świat wirtualny potrafi jednocześnie oddziaływać na różnorodne zmysły, co powoduje uruchomienie wiele torów przepływu informacji i jednocześnie różnorodnych obszarów aktywności uczących się, takich jak: aktywność spostrzeżeniowa, manualna, intelektualna czy emocjonalna;
- przestrzeń wirtualną cechuje dostępność nieograniczonych czasowo dla nauczyciela i ucznia podręczników i materiałów dydaktycznych;
- technologie informacyjne umożliwiają ciągłą i szybką aktualizację oraz modernizację programów oraz treści kształcenia, pozwalają też na powielanie informacji cyfrowej w dowolnej liczbie kopii;
- kształcenie z wykorzystaniem Internetu i komputera bazuje na nieograniczonej liczbie uczących się, generuje swobodę dostępu dla osób obciążonych barierami w tym zakresie, co związane być może z miejscem zamieszkania czy problemami zdrowotnymi;

- edukacja multimedialna daje możliwość interakcji i komunikacji pomiędzy uczestnikami tego procesu; umożliwia wizualną, głosową lub symboliczną łączność z drugą osobą, także innym komputerem lub urządzeniem, co zapewnia uczniowi podmiotowe poczucie sprawstwa,
- przestrzeń informatyczna umożliwia zdalne zarządzanie przez nauczyciela procesem kształcenia oraz bieżące monitorowanie efektów kształcenia;
- informatyczne środki dydaktyczne pozwalają na tworzenie fikcyjnej rzeczywistości, zwanej rzeczywistością wirtualną lub cyberprzestrzenią;
- wartościowe edukacyjnie i wychowawczo gry komputerowe stanowią źródło wiedzy z wielu dziedzin, dają możliwość zaspokajania potrzeb poznawczych, emocjonalnych czy kulturalnych, stanowią też narzędzie służące wzmacnianiu poczucia własnej wartości, redukcji lęku, niepokoju, niepewności czy napięcia;
- techniki komputerowe znajdują również cenne edukacyjne zastosowanie w obszarze diagnostyki i terapii pedagogicznej, pełniąc funkcję poznawczo-kształcącą, emocjonalno-motywacyjną oraz interkomunikacyjną oraz optymalizując proces pracy reedukacyjnej w wielu obszarach dysfunkcji ucznia, np. w usprawnianiu funkcji percepcyjno – motorycznych, w pobudzaniu sfery emocjonalno-motywacyjnej, eliminowaniu lęku, czy też prowadzeniu treningu czytania i pisania (Cęcelek, 2014: 292-294; Szablowski, 2009: 15; Tanaś, 2005: 26).

Sieć komputerowa stanowi więc dla ucznia cenne źródło zasobów umożliwiających optymalizację procesu edukacyjnego, zaspokajanie potrzeby poznawania świata oraz nawiązywania nowych kontaktów. „W sieci można wyszukać prawie każdą informację, porozumieć się z ludźmi na całym świecie oraz znaleźć osoby o zbliżonych zainteresowaniach i interesujących poglądach” (Bereźnicki, 2015: 208). Dzięki technologii informacyjnej młodzi ludzie mają dostęp do wirtualnych encyklopedii, leksykonów, naukowych publikacji; mogą doskonalić również swoje umiejętności językowe, poznawać kulturę innych narodów, zwiedzać muzea, zabytki oglądać dzieła sztuki.

Komputer wykorzystywany jest poza tym jako zbiór informacji edukacyjnych, ponieważ rejestruje i przechowuje różnorodne dane o przebiegu procesu kształcenia oraz o jego uczestnikach. „Programy komputerowe stwarzają maksymalne możliwości indywidualizacji kształcenia w zależności od uzdolnień ucznia, tempa pracy i zaawansowania w nauce danego przedmiotu” (Bereźnicki, 2015: 206). Zasoby internetowe zawierające niezmiernie ilości materiałów edukacyjnych stanowią również bardzo często dla nauczyciela źródło cennych pomysłów na interesujące zajęcia dydaktyczne, służą również procesowi własnego samokształcenia i samodoskonalenia zawodowego. „Przydatne młodym ludziom jest także poradnictwo w mediach, prowadzone przez specjalistów z różnych dziedzin, a dotyczące radzenia sobie z problemami charakterystycznymi dla danego wieku, jak i z problemami nietypowymi” (Musioł, 2007: 83).

Przestrzeń wirtualna stanowi trwały i bardzo istotny element niezwykle szybko postępującego we współczesnej rzeczywistości procesu mediatyzacji, komputeryzacji oraz globalizacji. Jest nieprzebranym źródłem wiedzy, umożliwia tworzenie przekazów i kreowanie rzeczywistości, ułatwia komunikację, uatrakcyjnia i wzbogaca procesy edukacyjne. Zalet jest wiele, jednak nie należy zapominać również o licznych negatywnych oddziaływaniach generowanych przez to nowe, ale cechujące się bardzo intensywnymi bodźcami, środowisko wychowawcze.

Destrukcyjne skutki oddziaływań ze strony przestrzeni multimedialnej

Współczesny świat nękany jest wieloma problemami, które w dużym stopniu są rezultatem skutków ubocznych bardzo szybko dokonujących się we wszystkich dziedzinach życia zmian i przeobrażeń społecznych, ekonomicznych, gospodarczych. „Jednocześnie pojawiają się nowe kwestie społeczne, mające ścisły związek ze specyfiką świata wirtualnego. Poza osobami młodymi również osoby starsze spędzają coraz więcej czasu w wirtualnej przestrzeni. Członkowie różnych grup społecznych są narażeni na uzależnienie się od najnowszych technologii, na to, że staną się ofiarami przestępstw takich jak kradzież informacji, fałszerstwo, hacking, cyberbullying i infoholizm” (Bednarek, Andrzejewska, Bąkiewicz, Lizut, 2013: 8). Sieć internetowa stanowi nierzadko skrzynkę kontaktową dla przestępców, również dla terrorystów. „Zaśmiecana jest banalnymi informacjami, wulgarnymi i prostackimi dialogami, pornografią w perwersyjnym wydaniu, scenami gwałtu, przemocy. Internet istnieje w zasadzie poza prawem, poza kontrolą” (Gajda, 2007: 147).

Nadmiar informacji dostarczany przez media, utożsamiany z możliwościami wolnego wyboru, w rzeczywistości kreuje zaburzenia systemu wartości, chaos, niepewność, bierność intelektualną, relatywizm poznawczo-moralny. „Dziecko mające małe doświadczenie oraz wątłą wiedzę o świecie, poruszając się w Internecie bez nauczyciela, przesuwa obrazy jeden po drugim, poszukuje atrakcji bądź rządzi się przypadkiem” (Siemieniecki, 2007: 215). Twórcy stron internetowych przesycają je przeróżnymi banerami i stymulatorami, które przyciągają wzrok i oglupiają, generując bierność procesu myślenia i blokując jakąkolwiek refleksyjność.

Specyfika korzystania z możliwości oferowanych przez przestrzeń informacyjną przyczynia się do tego, że zaczyna ona zastępować bliskie relacje interpersonalne, co powoduje w konsekwencji poczucie osamotnienia, mogące się potęgować, a nawet wywoływać stany depresyjne (Hankała, 2005: 80). Wśród niebezpieczeństw płynących z nieracjonalnego korzystania z najnowszych technologii wymienić należy również: uzależnienia, zaburzenia funkcji poznawczych, zaburzenia zdolności logicznego myślenia, ucieczkę od realnego świata, poczucie zagubienia i przymusu przebywania w świecie wirtualnym, natrętne myśli, zaburzenia pamięci, dysfunkcje neurologiczne (syndrom padaczki ekranowej oraz nerwice); narażenie na kontakt ze specyficznymi posta-

ciami patologii społecznej takimi jak: agresja, autoagresja oraz frustracje; powielanie wzorów patologicznych i destrukcyjnych; dostęp do patologicznych, funkcjonujących na pograniczu lub poza prawem grup kultowych, parareligijnych, pseudoterapeutycznych, szerzących ideologię destrukcji, zła i agresji (Tanaś, 2005: 31-34).

Poważne zagrożenia wynikające z natury Internetu to także rozmycie autentycznej tożsamości i jej wirtualne zwielokrotnienie w cyberprzestrzeni. Elementy realne mieszają się w świecie wirtualnym razem z fikcyjnymi, zespalając się z nimi i tworząc nową wirtualną rzeczywistość, która wzbogaca życie w nieznanne doświadczenia, powodując jednoczesną egzystencję w świecie zarówno prawdziwym, jak też sztucznym, czyli tzw. „cyberbycie” – pomiędzy rzeczywistością realną, autentyczną a wirtualną, wymaginowaną (Gajda, 2007: 146).

Permanentne upowszechnianie nieograniczonych zasobów przestrzeni informatycznej generuje zanik wartości humanistycznych oraz utrwala technokratyczną wizję świata, kreuje skuteczne metody manipulowania świadomością ludzi, tworzy liczne możliwości umożliwiające rozwój patologii internetowej związanej z obecnością pornografii, propagacją idei sekt, faszystów, nienawiści, piractwa, działań hackerskich (Siemieniecki, 2003: 31-68).

Nowym, niezwykle niebezpiecznym zagrożeniem ze strony przestrzeni wirtualnej jest cyberprzemoc (cyberbullying), zwana też przemocą elektroniczną lub przemocą internetową, definiowana jako „akty agresji następujące za pośrednictwem e-maili, komunikatów internetowych, wiadomości tekstowych lub graficznych przesyłanych na telefon komórkowy, w czatroomach lub na stronach internetowych” (Kowalski, Limber, Agatson, 2010: 1-2). Najczęściej obserwowane formy tego zjawiska to: nękanie, straszenie, szantażowanie przy użyciu sieci, publikowanie lub rozsyłanie ośmieszających, kompromitujących informacji, zdjęć, filmów oraz podszywanie się w sieci pod kogoś wbrew jego woli. Do działań uznawanych za cyberprzemocowe należą także: wojna na obelgi (flaming), prześladowanie, oczernianie, podszywanie się, zdradzanie/pozyskiwanie sekretów, ostracyzm i cybernękanie (Willard, 2006). Stosunkowo nowym rodzajem cyberprzemocy jest happy slapping (dosłownie „radosne okładanie”), czyli atakowanie jednostki przez grupę nastolatków oraz hopping (dosłownie: podskakiwanie), czyli przeprowadzenie bezpośredniej brutalnej napaści. W obydwu przypadkach zdarzenia nagrywane są na telefon komórkowy, a materiał z nich publikowany jest w sieci lub upowszechniany elektronicznie przez telefony komórkowe, gdzie jest dostępny dla ogółu odbiorców (Kowalski, Limber, Agatson, 2010: 57-58). Uczniowska agresja elektroniczna jest wcale nierzadko podejmowana również w stosunku do nauczycieli (Pyżalski, 2011: 116).

Świat kreowany przez cyberprzestrzeń ma więc bardzo niejednoznaczny wymiar i niejednoznaczny charakter: może być nośnikiem wielu wartości i możliwości, ale nierzadko nieracjonalne korzystanie z możliwości mediów powoduje powstawanie poważnych niebezpieczeństw i problemów.

Nieodzowna jest więc optymalizacja procedury działań z obszaru profilaktyki zagrożeń, które wywoływane są przez przestrzeń wirtualną. Problematyka niebezpieczeństw generowanych przez cyberprzestrzeń, a szczególnie krzywdzenia i przemocy z wykorzystaniem Internetu, interaktywnych lub cyfrowych technologii; zależności od sieci internetowej, gier komputerowych, czy też telefonu komórkowego oraz wielu innych problemów świata wirtualnego nie jest w wystarczającym stopniu nagłośniona, dlatego też świadomość społeczeństwa w tym zakresie nadal jest bardzo niska. Niepokojącym zjawiskiem jest fakt, że rodzice, opiekunowie, nauczyciele oraz osoby pełniące ważne role społeczne nie zawsze posiadają odpowiednią wiedzę umożliwiającą umiejętne i trafne rozpoznawanie tak ważnych zagrożeń ze strony cyberprzestrzeni, jak chociażby: uzależnienie od środków masowego przekazu, manipulacja w sieci, podszywanie się pod kogoś w Internecie, przejmowanie prywatnej treści i zawartości komputera czy też kradzież i niekontrolowane wydatki. Co więcej, osoby te nie zawsze potrafią w sposób prawidłowy reagować w przypadku pojawienia się symptomów świadczących o tych problemach (Bednarek, Andrzejewska, Bąkiewicz, Lizut, 2013: 8).

Edukacja cyberprzestrzenna jako potrzeba i wyzwanie dla współczesnych systemów wychowawczych

Aby przeciwdziałać destrukcyjnej eksplozji mediów elektronicznych na podstawową przestrzeń życia i wychowania współczesnego młodego człowieka, konieczne są działania mające na celu kształtowanie właściwych i pożądaných społecznie kompetencji medialnych. Do najważniejszych z nich należy umiejętność selektywnego wyboru i aktywnego odbioru programów medialnych, krytyczna postawa wobec bogatej oferty mediów, rozumienia i właściwej interpretacji treści przekazów. „Niespotykany w dziejach ludzkości zalew informacji sprawia, że przed pedagogiką stanęły nowe zadania: nauczyć wyboru informacji, wprowadzić w tajniki języka oraz uwrażliwić na nową estetykę” (Szczęsny, 2005: 138).

Procesy upowszechnienia mass mediów spowodowały zjawisko zarówno integracji odbiorców, jak też ich dyferencji na elitę kulturalną o bardzo wysublimowanym smaku oraz na olbrzymie rzesze tzw. przeciętnych odbiorców o pospolitych upodobaniach. Te dwa analogiczne procesy towarzyszą rozprzestrzenianiu się sieci komputerowej, dlatego też najważniejszym problemem edukacyjnym jest wychowanie aktywnego i krytycznego odbiorcy mediów masowych i hipermediów” (Gajda, 2007: 148). Przygotowanie młodego pokolenia do życia w społeczeństwie informacyjnym powinno należeć do priorytetowych zadań edukacji szkolnej (Bereźnicki, 2015: 209). „Istnieje potrzeba ciągłej, systematycznej penetracji zagadnień, które wcześniej były badane, ale dzisiaj w wyniku rozwoju nowych mediów, hipermediów i dokonujących się przemian środowiskowych wymagają innego odczytania i ujęcia” (Izdebska, 2007: 522).

Niezwykle ważna jest rodzinna edukacja medialna realizowana systematycznie w naturalnych sytuacjach życia rodzinnego, podstawą której powinno

być „uczenie się przez obserwację pożądaných wzorów zachowań – wzorów korzystania z mediów w domu rodzinnym” (Izdebska, 2007: 532).

Młodzi ludzie, którym wydaje się, że cyberprzemoc to rodzaj „internetowej rozrywki”, powinni się zostać uświadomieni, że takie zachowania stanowią pewną formę przemocy szkolnej, która jest niezwykle szkodliwa i może prowadzić do niebezpiecznych następstw. Powinni też zdawać sobie sprawę, że niektóre formy cyberprzemocy uznawane są za przestępstwa. Ważne jest rozwiązanie mitów na temat poczucia anonimowości w Internecie oraz nieszkodliwości agresji elektronicznej. „Rodzice, nauczyciele oraz inni członkowie społeczności (w tym także internetowych) cały czas powinni przypominać młodym, że w sieci nikt nie jest niewidzialny, że cyberprzemoc jest szkodliwa i może stanowić przestępstwo oraz że nadawcy obraźliwych wiadomości najczęściej mogą zostać zidentyfikowani” (Kowalski, Limber, Agatson, 2010: 206). Ważne jest przekonanie młodych odbiorców do korzystania z możliwości oferowanych przez świat cyberprzestrzenny w sposób konstruktywny i nauczenie ich racjonalnego posługiwania się środkami informatycznymi. „W obliczu tych wszystkich zagrożeń ważną umiejętnością człowieka powinna być umiejętność prawidłowego zarządzania informacją. Medialna edukacja ustawiczna w zakresie korzystania z informacji ma przede wszystkim sprawić, by użytkownik mediów potrafił selekcjonować potrzebne mu informacje i krytycznie podchodzić do sprzedawanych mu produktów medialnych”. (Łaskarzewska, 2015: 86).

„Wiedza o mediach, umiejętności posługiwania się nimi oraz zdolności twórcze nabywane w procesie kształcenia powinny przeciwdziałać antynomii między bezosobowym a świadomym automatyzmem, między postawami: pasywną i aktywną, między zagubieniem i alienacją w świecie techniki a racjonalnym i twórczym jej wykorzystaniem” (Tanaś, 2007: 201).

Ważnym elementem edukacji medialnej powinna być również tzw. profilaktyka pozytywna internetowych zagrożeń, nastawiona przede wszystkim na promocję zachowań konstruktywnych, a więc ukierunkowana na rozwój umiejętności społecznych, poznawczych i emocjonalnych, umacnianie norm i zachowań prospołecznych, które kładłyby większy nacisk na zachowania pozytywne niż negatywne, czyli rozwijanie mocnych stron i zasobów, dzięki którym młody człowiek ma szansę stać się bardziej odpornym na działanie czynników ryzyka generowanych przez cyberprzestrzeń. Jednym ze sposobów takich oddziaływań w obszarze szeroko rozumianej edukacji medialnej jest promowanie tak zwanej netykiety, czyli zbioru zasad przyzwoitego zachowania w Internecie (Pyżalski, 2011: 136-137). Celem wszelkich oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych powinno być ukształtowanie człowieka twórczego, kreatywnego, harmonijnie rozwiniętego, o wysokim poczuciu własnej wartości. Bowiem wszelka aktywność, dotycząca jakiegokolwiek dziedziny życia sprzyja przemianie naiwnego i bezbronnego widza, słuchacza i odbiorcy komunikatów generowanych przez przestrzeń wirtualną w użytkownika i odbiorcę świadomego oraz krytycznego.

Podsumowanie

Żyjemy w świecie, w którym przestrzeń informatyczna, nazywana cyberprzestrzenią w istotny sposób determinuje procesy wychowania dzieci i młodzieży oraz znacząco wpływa na funkcjonowanie całego społeczeństwa, przynosząc wiele korzyści i możliwości poznawczo-rozwojowo-komunikacyjnych, jak też wiele postaci coraz to nowszych i bardziej destrukcyjnych zagrożeń. „Sieć w równym stopniu służy do porozumiewania się w celach szlachetnych, jak i przestępczych” (Gajda, 2007: 147). Media kształtują styl życia współczesnego człowieka, sferę obyczajowości, kontakty międzyludzkie. Przekazy cyberprzestrzenne wnoszą wiele wartości wychowawczych, ale niejednokrotnie stają się specyficznym narkotykiem dla odbiorcy oraz czynnikiem dezintegrującym rzeczywiste relacje międzyludzkie. „Gdy ludzie biorą media w swoje ręce, efekty mogą być fantastycznie kreatywne; mogą oznaczać także problemy dla wszystkich zaangażowanych” (Jenkins, 2007: 22).

Ogromną potrzebą współczesnych czasów staje się edukacja skierowana zarówno do odbiorców, jak też wychowawców i twórców programów multimedialnych, która uczyłaby życia w skomplikowanym świecie mediów (Cęcelek, 2008: 15).

Bardzo ważne zadanie do spełnienia ma tutaj środowisko profesjonalistów z zakresu edukacji i wychowania. „Niezwykle aktualne wydaje się więc wezwanie pedagogów do poznawania mediów, racjonalnego z nich korzystania oraz twórczego stosowania w badaniach naukowych, procesach dydaktycznych, pracy zawodowej i w celach ludycznych” (Tanaś, 2007: 200). Konieczne są działania mające na celu nowe, profesjonalne podejście do profilaktyki zagrożeń generowanych przez świat wirtualny służące przede wszystkim kształtowaniu umiejętności racjonalnego korzystania z bogatej oferty nowoczesnych technologii, obejmujące wychowanie do mediów nastawione na kształtowanie umiejętności racjonalnego posługiwania się środkami informatycznymi oraz wychowanie przez media rozumiane jako jedna z dróg organizacji procesu edukacyjnego z wykorzystaniem technologii informacyjnych w postaci efektywnego medium dydaktycznego, procesora informacji i sposobu komunikacji.

Bibliografia

- Bednarek, J., Andrzejewska, A., Bąkiewicz, M., Lizut, J. (2013). *Zagrożenia cyberprzestrzeni. Kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*. Warszawa: Projekt współfinansowany z Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.
- Bereźnicki, F. (2015). *Dydaktyka szkolna dla kandydatów dla nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cęcelek, G. (2014). Nowe szanse edukacyjne oraz granice dydaktycznej użyteczności technologii informacyjnej w procesie kształcenia. W: M. Kołodziej-

- ski (red.), *Twórczość codzienna w kształceniu i wychowaniu. Teoria i praktyka edukacyjna*. Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieyszтора.
- Cęcelek, G. (2008). Współczesna kultura medialna jako ważny determinant rozwoju osobowości dziecka. *Paedagogica at Utilitatem Disciplinae* 4(2008), 9-16.
- Gajda, J. (2007). *Media w edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hankała, A. (2005). *Psychologiczne i społeczne zagrożenia związane z zastosowaniem mediów i technologii informatycznej w edukacji*. W: M. Tanaś (red.), *Pedagogika @środki informatyczne i media*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Izdebska, J. (2007). *Media elektroniczne jako obszar zainteresowań współczesnej pedagogiki społecznej*. W: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jenkins, H. (2007). *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kowalski, R., M., Limber, S., P., Agatsona, P., W. (2010). *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Laskarzewska, E. (2015). Lifelong learning i edukacja medialna. W: V. Tanaś, W. Welskop (red.) *Lifelong learning*. http://www.medyk.edu.pl/sites/default/files/lifelong_learning_red._v.tanas_w.welskop.pdf Dostęp: 20.03.2016 r.
- Musiół, M. (2007). *Media w procesie wychowania*. Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Pyżalski, J. (2011). *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Siemieniecki, B. (2007). Media a patologie. W: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*. Tom 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siemieniecki, B. (2003). *Technologia informacyjna w polskiej szkole: stan i zadania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szablowski, S. (2009). *E-learning dla nauczycieli*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Szczęsny, W. (2005). *Filozofia edukacji @ Internet i media*. W: M. Tanaś (red.), *Pedagogika @środki informatyczne i media*. Warszawa – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tanaś, M. (2007). *Wychowanie a media*. W: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*. Tom 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tanaś, M. (red.) (2005). *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*. Warszawa: Wydawnictwo MIKOM.
- Wasilewski, J. (2014). Zarys definicyjny cyberprzestrzeni, *Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego* nr 9 (5), s. 225-234.

Willard, N. (2006). *Cyber Bullying and Cyberthreats: Responding To the Challenge of Online Social Cruelty, Threats, and Distress*, Eugene, OR: Center for Safe and Responsible Internet Use.

Pedagogical dimension of cyberspace in the context of searching the proper shape of cyberspace education

The virtual space of electronic media defined as cyberspace has become a dominant chain of a contemporary young person's life creating thus not only new, unlimited chances and possibilities of cognition, education and development but also some serious threats.

The range and the specific features of the dangers which the users of the cyberspace do face is an extremely important factor of searching the education aiming at preparing the recipients to proper, rational use of the electronic media and also the aspiration to create the suitable conditions of pedagogical forming of a man as the creator of the cyberspace transfers.

What also has to be underlined is the tremendous need of supporting the basic environments of upbringing (family, school) in the process of advancing the rational competence of using the electronic media vast resources and possibilities in the process of upbringing of the young generation.

ALINA CHYCZEWSKA
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu

Globalizacja kulturowa a proces kształtowania się tożsamości jednostki

Wprowadzenie

Tożsamość jednostki kształtuje się dzięki interakcjom z jej bliższym i dalszym otoczeniem społecznym. Jednostka wchodząc w interakcje z otoczeniem uczy się funkcjonować w różnorodnych rolach społecznych oraz poznaje system wartości tego środowiska. Efektem tych interakcji jest wiedza jednostki o sobie samej i zbudowanie własnej hierarchii wartości przez przyjęcie lub odrzucenie wartości otoczenia.

Obecnie w czasach globalizacji, w warstwie społeczno-kulturowej można zauważyć wiele zjawisk negatywnych, które mają wpływ na kształtowanie się tożsamości jednostki. Negatywne zjawiska związane z globalizacją kultury to między innymi związek kultury z konsumpcjonizmem i konsekwencje homogenizacji kultury.

Kształtowanie się tożsamości jednostki w ujęciu psychologicznym

Adolescencja jest okresem istotnym dla tworzenia się tożsamości jednostki. Według Erika H. Eriksona określenie własnej tożsamości, odpowiedzenie na pytanie „kim jestem?” dokonuje się dzięki temu, iż młody człowiek funkcjonuje w różnych rolach społecznych, poznaje siebie w różnych odniesieniach społecznych, role te mogą być nawet sprzeczne ze sobą. Erikson mówi nawet o „próbowaniu” różnych ról. Jednak z czasem te role stapiają się i młody człowiek uzyskuje coraz większą świadomość samego siebie, tego kim jest i jego poczucie własnej tożsamości wzrasta (Erikson, 2000: 272-274).

Tworzenie własnej tożsamości nie jest jednak procesem automatycznym, dokonuje się w różny sposób i w różnym czasie. Niektórzy młodzi ludzie robią to szybko i odnajdują swoją tożsamość identyfikując się z wartościami rodziców. Inni równie szybko wyrażają sprzeciw, opór i niechęć wobec wartości rodziców i środowiska w którym się wychowują i przyjmują wątpliwe wartości i zachowania grupy rówieśniczej, często przypadkowej. Ale są również młodzi ludzie, którzy mają w okresie adolescencji problemy z określeniem swojej tożsamości.

Problem określenia własnej tożsamości zdarza się również u ludzi dorosłych, którzy już od dawna mają za sobą okres dojrzewania, ale u ludzi dorosłych kryzysy tożsamości wiążą się z momentami przełomowymi w ich życiu,

z nagłymi sytuacjami trudnymi, natomiast u młodzieży pytanie „kim jestem?” pojawia się zwykle wielokrotnie w czasie adolescencji (Erikson, 1956: 66-72).

W kształtowaniu naszej tożsamości istotną rolę odgrywa hierarchia wartości, która powstaje pod wpływem środowiska i odniesień kulturowych. Jest to taka „idealna” hierarchia wartości, taki nasz idealny obraz siebie. W kontakcie z wpływami społeczno – kulturowymi mamy również tendencje do ciągłego modyfikowania, doskonalenia naszej idealnej hierarchii wartości. Na siebie patrzymy przez pryzmat właśnie tej hierarchii wartości. Jest ona łatwa do przywołania, praktycznie na zawołanie potrafimy powiedzieć, co jest dla nas ważne, ważniejsze i najważniejsze (Kępiński, 1977: 32-34).

Warstwa społeczno - kulturowa systemu wartości jest świadoma, w tej warstwie człowiek podejmuje decyzje o swoim zachowaniu świadomie. Wzory społeczno – kulturowe są dla nas punktami odniesienia, do nich dążymy. Decyzje są związane z grupą społeczną, z kręgiem kulturowym, w którym przyszło nam żyć, bądź który wybraliśmy dla siebie. Krąg kulturowy przekazuje pewne wartości, sprawia, że identyfikujemy się z pewną tradycją, systemem wartości i ułatwia nam to podejmowanie decyzji dotyczących naszego zachowania (Kępiński, 1977: 35-36).

Globalizacja i jej wielowymiarowość

Globalizacja jest zjawiskiem wielowymiarowym i doświadczając jej mamy do czynienia ze współdziałaniem wielu czynników (Rykiel, 2006: 57). Czynniki te nakładają się na siebie, przeplatają i ich działanie jest wzajemnie sobą determinowane. Żyjąc w świecie globalistycznym doświadczamy jednocześnie wszystkich tych czynników. Współdziałają one ze sobą, co oznacza, że nie tylko współwystępują, ale wpływają na siebie nawzajem (Robertson, 1992: 8). Jeden czynnik wpływa i modyfikuje działanie innego. Takie podejście do globalizacji, gdzie widzi się współdziałanie wielu czynników można nazwać holistycznym i badanie tak rozumianego podejścia do globalizacji wymaga badań interdyscyplinarnych (Morawski, 2002: 442-443).

Jednak najczęściej wymienia się pojedyncze czynniki, aby scharakteryzować poszczególne wymiary, czy też typy globalizacji. Zwykle chodzi o trzy – cztery czynniki, które odnoszą się do następujących wymiarów: wymiaru gospodarczego, politycznego, społeczno-kulturowego i technologicznego.

Wymiar technologiczny oznacza ciągły rozwój technologii komunikacyjnych (informacyjnych i wszelkich innych), które decydują o szybkości przepływu informacji, transakcji ekonomicznych, dostępności kultury masowej, o rozwoju produkcji, handlu, ale też medycyny czy też turystyki. Stosowanie nowych technologii sprawiło, że jesteśmy nie tylko „społeczeństwem informacyjnym”, ale przede wszystkim „społeczeństwem sieci”. Społeczeństwo sieci „to struktura społeczna utworzona wokół sieci komunikacji cyfrowej, która jednak tej struktury nie determinuje” (Castells, 2013: 16).

Wymiar ekonomiczny można utożsamiać z rynkiem globalnym, gdzie mechanizm samoregulacji ma działać na zasadzie konkurencji. W rzeczywistości podkreśla się rolę wielkich korporacji, które mając ponadnarodowy status są często silniejsze pod względem gospodarczym od krajów, w których działają (Giddens, 2004: 92-94).

W wymiarze politycznym globalizacja najczęściej łączy się z istnieniem organizacji międzynarodowych (np. Międzynarodowym Funduszem Walutowym, Bankiem Światowym i innymi), które w istotny sposób wpływają na gospodarkę świata. Innym rodzajem organizacji jest np. Unia Europejska (Giddens, 2004: 77-78). Ale polityczny aspekt globalizacji można też widzieć z perspektywy mocarstwa, politycznego hegemonu, jakim są np. Stany Zjednoczone (Morawski, 2002: 445-446).

Czwarty wymiar globalizacji, czyli wymiar kulturowy, określane też jako społeczno-kulturowy jest wymiarem specyficznym. Specyficznym co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze – kultura traktowana jest jako silny czynnik wpływający na globalizację. Kultura sprzyja globalizacji dzięki ujednoczeniu kultury, czyli jej homogenizacji, uniformizacji. Ale jednocześnie to samo zjawisko ujednoczenia kultury może i często budzi bunt i sprzeciw. Manuel Castells (cytowany już wyżej) znany socjolog pisze: „jesteśmy raczej świadkami pojawienia się historycznej różnorodności kulturowej niż wzrostu jednorodności kultury globalnej. Dochodzi bardziej do fragmentaryzacji niż konwergencji” (Castells, 2013: 49). Drugi powód specyfiki tego wymiaru polega na tym, że to właśnie dzięki globalizacji kulturowej dochodzi do nowego spojrzenia na tożsamość narodową, jak i tożsamość jednostki. Często dochodzi nawet do nowego zdefiniowania tożsamości narodowej (Fraser, 2007: 7-30).

Negatywne zjawiska w wymiarze globalizacji kultury

Negatywne zjawiska łączone z globalizacją kultury to niewątpliwie konsekwencje homogenizacji kultury, jej ujednoczenia. Globalizacja kultury jest także związana ze zjawiskiem konsumpcjonizmu i ten związek też ma wiele cech negatywnych.

Zacznijmy do zjawiska homogenizacji, ujednoczenia kultury. Na pytanie czy globalizacja kulturowa prowadzi do ujednoczenia kulturowego – w literaturze przedmiotu znajdujemy trzy różne odpowiedzi, trzy różne stanowiska.

Z jednej strony uważa się, że globalizacja nie prowadzi do ujednoczenia i jest to zjawisko pozytywne. Z drugiej strony przeciwnicy takiego poglądu uważają, że globalizacja prowadzi do ujednoczenia i z tego należy się cieszyć (Morawski, 2002: 485). Można też spotkać stanowisko pośrednie: „Główną cechą globalnej kultury jest obecnie polityka równoczesnego działania zarówno podobieństwa, jak i różnicy, aby unicestwiać siebie wzajemnie i z jednej strony mamy odwołanie do uniwersalizmu oświecenia, a z drugiej odwołanie do sztywnych partykularyzmów” (Appadurai, 2000: 99).

Wydaje się, że globalizacja kulturowa nie musi zbliżać, a na pełne ujednoczenie kulturowe raczej nie ma szans. Co chroni więc przed pełnym ujednocze-

niem kulturowym lub co nie pozwala na pełne ujednoczenie kulturowe? Odpowiedzi udziela Manuel Castells: „siła tożsamości” (ang. the power of identity). Z jednej strony kreśli on obraz współczesnego świata, który składa się z rynków, sieci jednostek i organizacji strategicznych rządzących się jakimiś „racjonalnymi wyborami”. W tej rzeczywistości nie ma odwołań do poczucia tożsamości, a jest chęć posiadania władzy, są egoistyczne kalkulacje, natomiast na poziomie makrospołecznym – Castells mówi wprost o barbarzyńskiej sile, która niszczy wszelkie granice i znosi międzynarodowe normy prawne, polityczne i cywilizacyjne. Z drugiej strony wskazuje, że są środowiska gdzie walczy się o własną silną tożsamość. Tożsamość ta pozwala przeciwstawić się, stawiać opór wpływom globalizacji, nie dać się usunąć globalnym wirom. Środowiska te tworzą wspólnoty oparte na wartościach tradycyjnych: Bóg, naród, rodzina. Potrafią też tworzyć aktywne ruchy społeczne (Castells, 1997: 355-356).

W kontekście tych zróżnicowanych stanowisk wobec homogenizacji kultury, z punktu widzenia jednostki, w aspekcie psychologicznym – można przyjąć, że „siła tożsamości” Castellsa to bardziej wyzwanie niż możliwość. A osiągnięcie własnej silnej tożsamości jest obecnie dla wielu ludzi zbyt trudne.

Przejdźmy teraz do kolejnych negatywnych zjawisk związanych z globalizacją kultury. Guido Contessa włoski psycholog społeczny opisuje wiele negatywnych konsekwencji globalizacji kultury, z których dwie wydają się najistotniejsze. Chodzi o zmianę rozumienia współcześnie pojęcia kultury, detronizujące ją i o silny związek kultury z konsumpcjonizmem (Contessa, 1983).

Contessa podkreśla, że współczesna antropologia zmieniła sposób rozumienia przejawów kultury w porównaniu z tradycyjnym ujęciem, gdzie kultura znaczyła tyle co „akademia, tradycja, klasyka” (coś uznawanego za wzór). Dzisiaj wszystko jest traktowane jest jako przejaw kultury, bez dokonania definicji i wartościowania. Dlatego ważne, według tego psychologa jest dzisiaj, aby określić jakie rozumienie kultury przyjmujemy i równie ważne jest wartościowanie, czyli ocena z jaką kulturą mamy do czynienia. Stąd określenia: kultura niska, kultura wysoka, kultura wyrafinowana, kultura prymitywna, kultura sensowna itd. Jeśli przyjmiemy więc, że ekspresja jednostki, społeczeństwa, narodu wywodzi się ze swojej kultury lub reprezentuje swoją kulturę, to możemy ją oceniać jako wartościową lub bezwartościową, bogatą lub ubogą (Contessa, 1983: 131).

Contessa zauważa również, że nie można mylić kultury z liczbą informacji. Ta liczba nie polepsza bowiem zawsze w istotny sposób jakości naszego współczesnego życia. Ogrom informacji, którymi jesteśmy zasypywani codziennie oscylują między informacjami typu wiadomości dziennikarskie, typu encyklopedycznego a informacjami z krzyżówek. Są to informacje dalekie od tych, które są podstawą refleksji, rozumienia, dociekania istoty rzeczy. Można je nazwać co najwyżej substytutem refleksji i rozumienia, ułudą kultury. Konkluzja Guido Contessy jest taka, że jeśli przez kulturę rozumiemy zdolność człowieka

do refleksji nad sobą i światem – to jako społeczeństwo jesteście ubodzy kulturowo (Contessa, 1983: 132).

Wielu autorów podnosi związek kultury z konsumpcjonizmem we współczesnej rzeczywistości. Przykładem są socjologowie jak Bauman (2000) i Castells (1996, 2013), czy też antropologowie jak Mathews (2005) i Giddens (2001). Jednak Guido Contessa już w latach osiemdziesiątych dwudziestego wieku wskazywał na niebezpieczeństwo redukcjonistycznego, uproszczonego rozumienia kultury i jej związku z konsumpcjonizmem. Widział to tak, że w zglobalizowanej rzeczywistości wszyscy poddani jesteście dyktatowi produkcji i konsumpcji.

Produkcja i konsumpcja są według niego - najwyraźniejszą ekspresją kultury naszych czasów. Najbardziej istotną, znaczącą ekspresją naszych czasów, naszej cywilizacji jest produkcja w ścisłym połączeniu z konsumpcją. Ten zestaw Contessa rozszerza o jeszcze jeden element, czyli o informację. I taki łańcuch: produkcja, informacja, konsumpcja - tworzy proces pauperyzacji społeczeństwa w sensie kulturowym. Ten proces dotyczy często społeczeństw bogatych materialnie, ale już ubogich kulturowo. Dopóki nie odrzucimy tożsamości kultury z produktem, towarem (kultura = towar) lub kultury z konsumpcją (kultura = konsumpcja) i nie pogłębimy koncepcji rozumienia kultury, ciągle będziemy zmuszeni do oceny jej jako ubogiej.

Konkluzja Contessy jest taka: „Dopiero jeśli przyjmujemy, albo wrócimy do takiego rozumienia kultury, gdzie człowiek koncentruje się na refleksji nad sobą i swoim miejscem w uniwersum, w historii, zawsze w kontekście godności człowieka i dopiero wtedy będziemy mogli powiedzieć, że jesteście bogaci kulturowo i że wróciliśmy do kultury” (Contessa, 1983: 132).

Poczucie tożsamości włóczęgów i turystów

Problem globalizacji według Zygmunta Baumana polega na tym, że „globalizacja w równym stopniu dzieli i jednoczy, a przyczyny podziału świata są takie same jak czynniki pobudzające do jej uniformizacji. [...] To, co jednym jawi się jako globalizacja, dla innych oznacza lokalizację; co niektórym ludziom zwiastuje swobodę, na wielu innych spada jak bezlitosny wyrok przeznaczenia” (Bauman, 2000: 6). A lokalność jest niczym innym jak oznaką społecznego upośledzenia, degradacji czy wykluczenia. Opis świata zglobalizowanego dokonany przez Baumana blisko dwie dekady temu nie wydaje się aby stracił na aktualności. Można jedynie dodać, że obecnie różnice społeczne nasilają się.

Socjolog ten źródła społecznych podziałów widzi w „mobilności”, w swobodzie przemieszczania się. „Być w ruchu’ ma zupełnie inny, przeciwstawny sens dla tych, którzy znajdują się na szczycie i na dole nowej hierarchii, podczas gdy przeważająca większość natomiast – nowa ‚klasa średnia’ oscyluje między ‚górami’ i ‚dołami’ – bierze na siebie cały ciężar napięć pomiędzy ekstremami opozycji i w rezultacie cierpi na ostry stan egzystencjalnej niepewności, padając ofiarą niepokojów i lęków” (Bauman, 2000: 9).

Kto jest na górze hierarchii społecznej, a kto na dole – o tym decyduje jego moc nabywczą. Ten kto jest lepszym konsumentem, kto ma więcej środków i może nabywać różne dobra nie dlatego że musi, ale dlatego że tak mu się podoba – ten jest na szczycie hierarchii społecznej. Staliśmy się społeczeństwem konsumpcyjnym i dlatego człowiek jest widziany przede wszystkim jako konsument. Ten „lepszy” konsument, który więcej może nabyć jest baumanowskim „turystą”, ten „gorszy” konsument jest „włóczęgą”. Stopień mobilności i zdolność nabywczą – na ile mogą się swobodnie poruszać, przemieszczać i na ile swobodnie nabywać różne dobra – te dwa czynniki decydują o ich miejscu w hierarchii społecznej (Bauman, 2000: 102-103).

„Losy oraz doświadczenia życiowe zarówno turystów, jak i włóczęgów prowadzą do tego, że odbierają oni świat zupełnie odmiennie” (Bauman, 2000: 117). Wnioskując za socjologiem można stwierdzić, że gdzie indziej widzą swoje możliwości a gdzie indziej zagrożenia. Mając inne obrazy świata tworzą też odmiennie obrazy siebie, swojej tożsamości. Czyli inaczej odpowiedzieliby na pytanie: kim są, co jest dla nich ważne, czego obawiają się, jakie są ich lęki, jakie ograniczenia.

Opierając się charakterystyce włóczęgów i turystów przedstawiony przez Baumana można stworzyć ich portret tożsamościowy, czyli opisać jak odpowiedzieliby na pytania sformułowane wyżej. Posługując się językiem Baumana, jego kategoriami, a jednocześnie posługując się językiem bardziej podmiotowym (np. sędzę, mam przekonanie, boję się itp.) można nakreślić wizję poczucia tożsamości włóczęgi i turysty.

Turysta ma przekonanie, że należy do lepszego świata, bez granic (nie ma granic państwa, są tylko granice świata). Niczym nieograniczona możliwość przemieszczania się jest dla niego podstawową potrzebą, o zaspokojenie której nie musi walczyć. W jego odczuciu jest to coś naturalnego, co przynależy jego kondycji ludzkiej. Przemieszcza się gdzie chce i jak mu się podoba. Tę dowolność i swobodę wyboru najlepiej obrazuje określenie: według widzimisię. Ma poczucie, że żyje w czasie, bo przestrzeń nie jest dla niego żadnym problemem. I nie ma tu znaczenia czy jego przemieszczanie jest w celach faktycznie turystycznych czy też zawodowych. Ta dowolność wyboru jest zawsze taka sama.

Turysta widzi sens życia, a przynajmniej jego wartość w poszukiwaniu i zaspakajaniu ciągle nowych wrażeń, w poszukiwaniu atrakcji. Cieszą się, że są idealnymi konsumentami, bo nie czują ograniczeń. I jest tylko jeden cień życia turysty, tym cieniem jest lęk, że może nadejść dzień, w którym z turysty przekształci się we włóczęgę. I wtedy jego poczucie tożsamości będzie zupełnie inne, bo straci wszystko, co miało dla niego wartość.

Włóczęga ma poczucie, że jest „wybrakowanym” konsumentem w porównaniu z turystą. Kupuje, żeby zaspakajać swoje realne potrzeby, a nie pokusy, czy żądzę wrażeń jak to robi turysta. Świat włóczęgi nie jest światem, gdzie przestrzeń przestała być ograniczeniem. Jest ograniczeniem i to w podwójnym sensie. Po pierwsze, włóczęga nie ma możliwości przenoszenia się i robi to tyl-

ko wtedy musi np. w poszukiwaniu pracy lub gdy jest wyrzucany ze swojego domu np. uchodźca. Po drugie, nie mając wpływu aktywnego na swoją mobilność, może tylko przyglądać się zmianom, które pojawiają się w jego przestrzeni (bez jego udziału).

Poczucie beznadziejności, brak wpływu na swój los, lęk przed ostatecznym unicestwieniem i jedno marzenie, aby przejść do świata turystów.

Włóczędzy i turyści – tożsamościowe zapętlenie pogłębiane przez proces globalizacji

Dwie dekady temu Zygmunt Bauman opisał kulturowe konsekwencje procesów globalizacyjnych i pokazał, że możliwość przemieszczania się oznacza co innego dla ludzi ze szczytu hierarchii społecznej, a co innego dla tych na dole hierarchii społecznej. Pozycja społeczna wyznacza więc możliwości jednostki i jednocześnie wpływa na kształtowanie się jej sposobu myślenia o sobie i swojej roli w rzeczywistości – czyli na poczucie tożsamości.

Z perspektywy dwudziestu lat od publikacji Zygmunta Baumana można zauważyć, że globalizacja nie tylko podtrzymała podział ludzi na włóczęgów i turystów, ale podział ten z roku na rok pogłębia się. Można zauważyć, że turyści stają się coraz bardziej bogaci a włóczędzy coraz bardziej biedni. Proces ten ukazują aktualne dane statystyczne. W 2015 roku majątek jednego procenta najbogatszych ludzi świata był większy niż pozostałych dziewięćdziesięciu dziewięciu procent ludzi, czyli całej reszty ludzi świata. Inne dane statystyczne także z 2015 roku wskazują, że majątek sześćdziesięciu dwóch osób, które są najbogatsze na świecie – posiada identyczny majątek jak biedniejsza połowa naszego globu, czyli cztery miliardy ludzi (Organizacja Humanitarna Oxfam, 2016).

Proces ten będzie narastał. Noblista w dziedzinie ekonomii Joseph E. Stiglitz wyjaśnia to tak: wielkie ponadpaństwowe korporacje (notabene efekt globalizacji) nastawione są na własny, coraz większy zysk, a nie interesuje ich wzrost gospodarczy kraju, w którym działają oraz koszty społeczne (Stiglitz, 2015). I taka sytuacja doprowadzi do tego, że podział na włóczęgów i turystów będzie nie tylko ciągle aktualny, ale będzie pogłębiał się. Uprzywilejowani, beneficjenci globalizacji będą rozbudowywać swój obraz siebie o kolejne możliwości (będą coraz bardziej idealnymi konsumentami), natomiast wykluczeni, marginalizowani będą redukować, ograniczać i tak już małe możliwości (będą coraz bardziej „wybrakowanymi” konsumentami).

Natomiast i jednych i drugich cechuje i cechować będzie egzystencjalny brak poczucia bezpieczeństwa. Biednych z powodów oczywistych, a bogaci mają świadomość, że uprzywilejowana pozycja nie jest im dana na zawsze.

I jedni i drudzy doświadczając poczucia zagrożenia, kryzysu o charakterze ciągłym, łatwo ulegają „nowym ideologiom”, ideologiom nastawionym na pierwotne instynkty, egoistyczne cele, posiadanie władzy i prestiżu oraz odrzucanie trwałych wartości odnoszących się do osoby ludzkiej. Stąd już tylko krok

do problemów z kształtowaniem własnej silnej tożsamości i skłonności do tworzenia złudnej, iluzorycznej tożsamości.

Ale nie tylko konsumpcjonizm i jego związek z globalizacją kultury wpływa na tożsamość jednostki. Wracając do czynnika ujednoczenia kultury i polemizując z poglądami Manuela Castellsa dotyczącymi „siły tożsamości” - wskażmy na zjawiska zakłócające.

W aspekcie psychologicznym, z punktu widzenia jednostki częściej jednak mamy do czynienia z negatywnym aspektem globalizacji niż z koncentracją na utrwalaniu własnej tożsamości w kontakcie z silnym, wspólnotowym środowiskiem walczącym o własne tradycje. Z globalizacją przychodzi specyficzny stosunek do zastanych norm, prawd, wartości. Stąd też obserwujemy, że globalizacja otwiera przestrzeń psychologiczną dla negacji tego, co zastane: norm, wartości, reguł i łatwość zastępowania ich przez inne, których pochodzenia nie trzeba uwiarygodniać. Można swobodnie je interpretować i nie przejmować się ich trwałością, gdyż wszystko wydaje się możliwe do zmiany i do zastąpienia przez inne normy bardziej „racjonalne”. I łatwo to zauważyć w codziennym doświadczeniu rzeczywistości.

A warstwa społeczno-kulturowa naszego systemu wartości jest mniej utrwalona i o nią trzeba zabiegać całe życie – wtedy spełni swoją rolę. Jeśli przestajemy wierzyć w wartości warstwy społeczno-kulturowej, warstwa ta przestaje mieć dla nas znaczenie jako wyznacznik naszych czynów (Kępiński, 1977: 36). Wtedy nasza tożsamość zaczyna się zmieniać, pojawia się postawa lękowa wobec przyszłości, boimy się brać odpowiedzialność za nasz los, wolimy być niedojrzali niż samodzielnie zmagać się z losem. Ostatecznym kryterium jest wiara lub jej brak w wartości warstwy społeczno-kulturowej.

Podsumowanie

Negatywne zjawiska w wymiarze globalizacji kultury mające wpływ na kształtowanie się tożsamości jednostki to: konsekwencje ujednoczenia kulturowego i związek kultury z konsumpcjonizmem. Negatywne konsekwencje ujednoczenia kulturowego przejawiają się w łatwości zmian zasad, norm, wartości obowiązujących dotychczas w danym społeczeństwie. Co łączy się z zmianą poczucia tożsamości i pojawieniem się postawy lękowej wobec przyszłości.

Konsumpcjonizm, jako podstawowy przejaw kultury globalnej decyduje o poczuciu tożsamości jednostki w ten sposób, że umieszcza ona siebie na kontinuum: turysta – włóczęga, uprzywilejowany – marginalizowany. A następnie wokół przypadającej jej pozycji społecznej – jednostka automatycznie przypisuje cechy obrazu siebie i cechy związane z jej miejscem w hierarchii społecznej.

Bibliografia

- Appadurai, A. (2000). Disjuncture and difference in the global cultural economy. W: J. Benyon, D. Dunkerley (red.), *Globalization*. New York: Routledge.
- Bauman, Z. (2000). *Globalizacja. I co z tego wynika*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity*, Malden-Oxford: Blackwell Publishers.
- Castells, M. (2013). *Władza komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Contessa, G. (1983). Povertá, cultura e tempo libero. *Povertá a Milano. Atti Convegno*, 3 (1983), 131-137.
- Erikson, E. H. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4 (1956), 56 -121.
- Fraser, N. (2007). Transnationalizing the public sphere: on the legitimacy and efficacy of public opinion in a post - Westphalian world. *Theory, Culture and Society*, 4 (2007), 7-30.
- Giddens, A. (2004). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2002). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kępiński, A. (1977). *Psychopatie*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Organizacja Humanitarna Oxfam, (2016). *1% najbogatszych posiada więcej niż reszta świata*. www.pap.pl/aktualnosci/news,45770,organizacja-humanitarna-oxfam-1--najbogatszych-posiada-wiecej-niz--reszta-swiata.html. Dostęp:13.03.2016.
- Mathews, G. (2005). *Supermarket kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Morawski, W. (2002). Globalizacja: wyzwania i problemy. W: M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Robertson, R. (1992). *Globalization*. London: Sage.
- Rykiel, Z. (2006). Globalność a lokalność. W: B. Jałowiecki, W. Łukowski (red.), *Spółeczności lokalne – terażniejszość i przyszłość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Stiglitz, J. E. (2015). *Cena nierówności. W jaki sposób dzisiejsze podziały społeczne zagrażają naszej przyszłości?* Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Cultural globalisation and the proces of an individual's identity formation

The article is an attempt to analyse the negative consequences of globalization and its numerous dimensions –the cultural dimension in particular – for the process of a human being's identity formation. The negative consequence of globalization is a dichotomic division of the world, which can be observed in a privileged position or hegemony of some and marginalization of others. This marginalization also means the presence of marginalization in the psychological perception of one's identity.

MARIUSZ FINKIELSZTEIN
Uniwersytet Warszawski

Istotność nudy w szkole: interdyscyplinarny przegląd badań

Wprowadzenie – nuda jako cecha atrybutywna instytucji szkoły

Badania nad nudą w szkole jednoznacznie pokazują, że jest ona „koniecznym i nieuniknionym elementem szkoły”⁴ (Breidenstein, 2007: 103) oraz że „pojęcie nudy stanowi element definiujący to, czego uczniowie doświadczają jako pracy w szkole” (Stańczyk, 2012: 36). W większości badań dotyczących doświadczeń uczniów związanych ze szkołą, nuda wymieniana była jako jedna z podstawowych cech nauki szkolnej. Jak wskazuje Piotr Stańczyk „Metodyczna nuda musi być postrzegana jako istota szkoły i z tego względu uczniowie nie powinni oczekiwać jakiegokolwiek zmiany uwzględniającej ich potrzeby poznawcze. Teza ta jest uczniom „powtarzana aż do znudzenia”, w nadziei, że będzie przez nich uwewnętrzniona” (2012: 48).

W tym kontekście, niektórzy badacze postrzegają szkołę jako zorganizowaną stratę czasu (Kwieciński 1995). Wielu uczniów zdaje się podzielać tę opinię, przyznając, że bardzo duża część czasu spędzanego w szkole jest całkowicie stracona (Jackson 1990: 44). Philip Jackson, mówi nawet o „syndromie straconego czasu” (1990: 168), który miałby objawiać się poprzez robienie rzeczy wolniej niż jest to konieczne, przez nierobienie niczego, kiedy należy coś zrobić lub przez robienie czegoś, co później okazuje się niepotrzebne lub jałowe.

Można również powiedzieć, że nuda jest częścią ukrytego programu nauczania szkoły. Pojęcie to można zdefiniować jako te elementy socjalizacji, te aspekty uczenia się w szkole, które nie zostały ujęte w oficjalnym jej programie, „które są nieoficjalnymi, nieintencjonalnymi lub niedeklarowanymi konsekwencjami sposobu, w jaki nauczanie i uczenie się są zorganizowane i przeprowadzane w szkołach” (Pryszmont-Ciesielska 2010: 19). Internalizacja tych niejawnych reguł funkcjonowania szkoły jest niezbędna dla skutecznego radzenia sobie w jej murach. Nuda byłaby jednym z takich ukrytych elementów doświadczenia nauki w szkole. Nie występuje ona na poziomie celów i wartości oraz zakładanych reguł funkcjonowania tej instytucji – jednak jest podstawowym doświadczeniem uczestników systemu edukacji. Szkoła zdaje się wpajać uczniom przekonanie, że w życiu momenty wymuszonej nudy są nieuniknione i należy sobie z nią radzić. Szkoła zatem może spełniać rolę socjalizacji do nudy w pracy oraz być miejscem, w którym uczniowie wypracowują sposoby ra-

⁴ Wszystkie tłumaczenia cytatów pochodzą od Autora.

dzenia sobie z tym stanem. Mało kto jednak oficjalnie podpisałby się pod takimi stwierdzenia.

Fakt, że nuda jest cechą definiującą instytucję szkoły, potwierdzają badania ilościowe prowadzone w szkołach w USA, Kanadzie i Niemczech, gdzie znajdują się najważniejsze ośrodki, skupiające badaczy zajmujących się nudą w edukacji szkolnej. Wyniki tych badań wskazują, że uczniowie nudzą się średnio 32% (Larson, Richards 1991), 50% (Goetz, Frenzel, Pekrun 2007) lub nawet 58% (Nett, Goetz, Hall) czasu spędzanego w klasie. W badaniu Eleny Daschmann, Thomasa Goetza i Roberta Stupinsky'ego (2011) 44,3% uczniów podało, że często są znudzeni na lekcjach matematyki. Większość tych badań prowadzona była wśród uczniów starszych klas szkoły podstawowej (*junior high school, middle school*, uczniowie w wieku ok. 11-14 lat) oraz w liceach (*high school*, uczniowie w wieku ok. 15-19), żadne natomiast nie obejmowało uczniów pierwszych klas szkoły podstawowej. Oczywiście, badania wśród młodszych uczniów są podejmowane, ale żadne z nich nie było przeprowadzone na tak szeroką skalę jak wymienione badania, stąd brak dokładnych danych dotyczących skali zjawiska wśród uczniów młodszych. Z dostępnych badań jakościowych wynika jednak, że nuda dotyka uczniów niemal od początku ich edukacji szkolnej.

Należy jednak zauważyć, że nuda nie jest zjawiskiem, które w kontekście szkolnym powszechnie uznawane jest za ważne i często jest niezauważona lub lekceważona⁵. Wielu pedagogów nie podejmuje tego tematu wprost, chociaż badania psychologów wskazują, że jest ona ważnym czynnikiem wpływającym na proces dydaktyczny i wychowawczy. Jedną z przyczyn takiego stanu może być fakt, że nuda jest emocją niepozorną, „cichą” w porównaniu do takich emocji jak gniew, agresja lub niepokój (Pekrun et al., 2010: 531). Większość komentatorów i naukowców zajmujących się zagadnieniem edukacji szkolnej skupia się raczej na tym, co nazwałbym skutkami nudy, niż na samym zjawisku. Badania wskazują, że nuda w kontekście szkolnym skorelowana jest z takimi zjawiskami jak alienacja, wrogość wobec szkoły, lekceważenie szkolnych reguł, niezadowolenie ze szkoły, płytkie przetwarzanie informacji, niski poziom uwagi, mniejsza motywacja do pracy i w konsekwencji niskie oceny. Nuda często prowadzi również do poważniejszych zjawisk, takich jak nieprzychodzenie do szkoły, wagary, porzucanie szkoły, zażywanie narkotyków, zachowania dewiacyjne w szkole oraz przestępczość.

Autorzy piszący o nudzie szkolnej najczęściej traktują nudę jako problem (*boredom-as-problem-literature*, Calhoun, 2011: 269). Nuda w tym kontekście

⁵ Sytuacja ta powoli zaczyna się zmieniać. Zauważyć można pewną zmianę podejścia – z dekady na dekadę prowadzi się coraz więcej badań nad tą emocją – przyrost publikacji w ostatnich 20 latach jest znaczący, przede wszystkim w psychologii (zob. Vogel-Walcutt et al. 2012). Znacząca większość badań nad nudą ma charakter ilościowy, niektóre łączą ilościowe i jakościowe metody zbierania i analizy danych (np. Daschmann 2013), niewiele zaś przeprowadzonych zostało badań ściśle jakościowych, w których ukazana byłaby perspektywa samych uczniów, a nie testowane byłyby jedynie kolejne założenia teoretyczne badaczy (zob. Farrell et al. 1988, Breidenstein 2007, Mora 2011).

kojarzona jest głównie z beczynnością (ściślej mówiąc, z brakiem stymulacji, np. Acee et al., 2000), z poczuciem dłużenia się czasu (Greenson 1953), brakiem uwagi i zaangażowania (Jackson, 1990) i w konsekwencji z którymś z problemów dydaktycznych lub wychowawczych. Jak ujmuje to Antonina Gurczycka, „ludzie nie mają co robić ze sobą. Wpadają im wtedy głupie pomysły do głowy i żeby zabić tę nudę realizują je” (1977: 65). Wskazuje się, iż nuda jest negatywną emocją, która dezaktywizuje uczniów do rzeczy związanych z procesem nauczania i uczenia się (*negative-deactivating emotion*, Acee et al., 2010: 17) oraz „uruchamia dążenie (...) do działań, które jednocześnie będą wymierzone i w nudę, i w samą instytucję szkoły” (Stańczyk, 2012: 46).

Przyczyny nudy szkolnej

Nuda może mieć poważne konsekwencje dla procesu dydaktycznego – w tym miejscu warto omówić pojawiające się w literaturze koncepcje tłumaczące jej przyczyny. Przede wszystkim, dzieli się je na te, które wynikają z indywidualnych uwarunkowań jednostki oraz te, które wynikają z uwarunkowań środowiska zewnętrznego. Widać to dobrze w wielu definicjach nudy, w ramach których wyróżnia się zasadniczo dwa jej rodzaje, **(1)** nudę związaną z konkretną sytuacją lub zadaniem (*situational boredom*, Vodanovich, 2003; *state boredom*, Bernstein, 1975; *reactive boredom*, Neu, 1998; *responsive boredom*, Farmer, Sundberg, 1986; *task-focused boredom*, Acee et al., 2010) oraz **(2)** nudę związaną z właściwościami jednostki (*dispositional boredom*, Vodanovich, 2003; *trait boredom*, Bernstein, 1975; *endogenous boredom*, Neu, 1998; *self-focused boredom*, Acee et al., 2010) lub z jej długotrwałym charakterem (*chronic boredom*, Farmer, Sundberg, 1986).

W swoim artykule John Eastwood wraz ze współpracownikami podaje cztery rodzaje teorii próbujących konceptualizować i tłumaczyć nudę (Eastwood et al., 2012: 485), są to: teoria psychodynamiczna (*psychodynamic*), egzystencjalna (*existential*), pobudzeniowa (*arousal*) oraz poznawcza (*cognitive*).

Teoria psychodynamiczna definiuje nudę jako poczucie nieprzyjemności rodzące się z konfliktu pomiędzy potrzebą intensywnej stymulacji a niezdolnością do bycia pobudzonym (Fenichel, 1953) zaś jako przyczynę nudy wskazuje porażkę jednostki w określeniu czego chce, ponieważ jej potrzeby są tłumione. Teoria egzystencjalna za przyczynę nudy podaje poczucie pustki, bezcelowości oraz bezsensowności ludzkich działań. Wiąże nudę z brakiem poczucia sprawstwa i w konsekwencji brakiem jakichkolwiek emocji i działań. Teoria pobudzeniowa jako główną przyczynę nudy podaje niedopasowanie możliwości i umiejętności jednostki do rodzaju lub intensywności stymulacji dostarczanej przez środowisko (Csikszentmihalyi, 2000). Zakłada się tutaj, że istnieje jakiś optymalny, indywidualnie określony, poziom stymulacji (Zuckerman, 1979) – nuda jest wynikiem stymulacji ilościowo lub/i jakościowo zbyt intensywnej (*over-challenge*) lub zbyt mało intensywnej (*under-challenge*, Acee et al., 2000; Preckel et al., 2010). Teorie poznawcze natomiast zakładają, że nuda wynika z indywidualnej percepcji środowiska jako monotonnego (Hill, Perkins, 1985)

lub nieinteresującego (Fisher, 1993), mniej liczy się tu „obiektywna” ilość bodźców, a raczej subiektywna ocena sytuacji.

Nową, ciekawą odmianą teorii poznawczej jest teoria kontrolno-wartościująca (*control-value theory*) dotycząca emocji związanych z osiągnięciami (*achievement emotions*) autorstwa Reinharda Pekruna i współpracowników (Pekrun et al., 2007). Emocje te dzielą się na pozytywne i negatywne, na aktywujące i dezaktywujące oraz na te związane z samą aktywnością (*activity emotions*) lub z rezultatem aktywności (*outcome emotions*, Pekrun et al., 2010: 532). Nuda w tej taksonomii jest konceptualizowana jako negatywna, dezaktywizująca emocja, związana z aktywnością. W teorii tej za główne przyczyny nudy uznaje się subiektywne poczucie kontroli oraz subiektywne poczucie wartości (*subjective control, subjective value*).

Do tego pobieżnego omówienia dodać można również teorie uznające, że nuda jest konstruktem społecznym, jedną z możliwych ról do odebrania w teatrze życia społecznego (zob. Goffman, 2000, Darden, Marks, 1999), a jej głównymi przyczynami są procesy grupowe oraz jakość i charakter interakcji między jednostkami.

Poniższa szczegółowa analiza determinantów nudy w szkole podzielona zostanie na trzy kategorie czy poziomy przyczyn nudy, są to: system szkolny, lekcja oraz uczeń.

System edukacyjny. Szkoła jawi się uczniom jako system opresji, nie tylko w znaczeniu przemocy symbolicznej (Bourdieu, Passeron, 2006), ale również na bardziej podstawowym poziomie. Jak zauważa Stańczyk prawo do edukacji to „bodaj jedyne prawo człowieka, które wyrażone zostało jako obowiązek” (2012: 36) w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (art. 26). Nuda może stanowić formę oporu przeciwko punitywnemu i autorytatywnemu systemowi obowiązkowej edukacji, formę sprzeciwu wobec szkolnej władzy i narzuconej przez nią organizacji pracy (w tym programu nauczania).

System szkolny jest systemem biurokratycznym *par excellence*, w którym cały proces nauczania podlega daleko idącej standaryzacji i depersonalizacji, tak że staje się nieznośną, nudną rutyną (zob. Nelsen, 1985: 149). Szkoła, jako zbiurokratyzowana organizacja nauczania, tworzy zasadniczo niezmiennie ramy instytucjonalne dla funkcjonowania uczniów w szkole. „Klasa jest nie tylko relatywnie stabilnym środowiskiem fizycznym, dostarcza również dość niezmienny kontekst społeczny. Za tymi samymi starymi ławkami siedzą ci sami starzy uczniowie a przed dobrze znaną tablicą stoi dobrze znany nauczyciel” (Jackson, 1990: 7). Standaryzacja obejmuje również program nauczania. Nic tak nie pobudza uczniowskiej nudy jak niewolnicze trzymanie się przez nauczycieli programu narzuconego przez podręczniki (Obuchowski, 1964). Najnowszym wcieleniem tego totalitarnego systemu jest tzn. „kultura testowania” (*testing culture*), która wskazywana jest jako kolejny ważny czynnik powodujący wzmożenie nudy w szkole (Mora, 2011).

Deficyt demokracji w odgórnym systemie zbiurokratyzowanej edukacji powoduje, że od uczniów nic nie zależy, tracą oni całkowicie poczucie sprawczości a wraz z nim często również chęć do nauki. Nikt nie pyta się uczniów czy chcą uczyć się tego, czego są uczeni, ani czy są na to gotowi. W tym zakresie panuje daleko posunięta dezindywidualizacja a jak wskazuje Marzena Żychlińska

„Badacze mózgu przekonują, że szkoła w obecnej formule nie wspiera naturalnych procesów uczenia się i nie jest miejscem umożliwiającym indywidualny rozwój każdego ucznia. Oparta została na naszych wyobrażeniach o tym, jak przebiegają procesy uczenia się, jednak wniośki, jakie płyną z badań nad mózgiem, tych wyobrażeń nie potwierdzają. Mózg uczy się wprawdzie cały czas, ale inaczej, niż oczekuje tego szkoła” (Żylińska, 2013: 9).

Proces nauczania nie uwzględnia indywidualnych różnic i predyspozycji w zakresie efektywności i prędkości przyswajania wiedzy i umiejętności a punitivny, stresowy sposób motywowania uczniów powoduje więcej szkód niż przynosi korzyści. Żylińska pokazuje, że takie podejście nie prowadzi do uwalniania się dopaminy, neuroprzekaźnika odpowiedzialnego za poczucie nagrody i pozytywnego pobudzenia. Niski poziom dopaminy natomiast jest wiązany jednoznacznie z nudą (zob. Toohey, 2012). System szkolnictwa nie uwzględnia specyfiki działania ani rozwoju ludzkiego mózgu, z tego powodu uczniowie muszą wypracować sobie strategie radzenia sobie z konfliktem pomiędzy ich naturalnymi potrzebami i zainteresowaniami a oczekiwaniami instytucji (zob. Jackson, 1990: 9). Jednym z rezultatów tego konfliktu jest nuda.

Nuda może być postrzegana jako objaw buntu, niezgody na tak skonstruowany system zorganizowanej straty czasu. Uczniowie opierają się regułom narzuconym im przez władze szkolne (*resistance model*) i często manifestują to w formie ostentacyjnej nudy, nudy na pokaz. Nuda w szkole zatem „może być rozumiana mniej jako spontaniczny psychologiczny stan a bardziej jako wyraz wartości i postawy, którą uczniowie przyjmują wobec pracy w szkole i władz szkolnych (Larson, Richards, 1991: 422). O ile nie ma wystarczających dowodów, że np. jawne przysypianie na lekcji jest formą oporu (Farrell et al., 1988: 499), o tyle dobrze udokumentowana jest tendencja pokazująca, że uczniowie, którzy buntują się przeciwko szkolnej edukacji częściej niż inni uczniowie skarżą się na nudę (Larson, Richards, 1991).

Lekcja. Lekcja jest podstawową instytucją system edukacji, nic dziwnego zatem, że spora część badań skupia się na sytuacji i zachowaniu uczniów w trakcie jej trwania.

Głównymi determinantami nudy na lekcji wyróżnionymi przez Georga Breidensteina na podstawie jego badań są (a) przedmiot nauczania, (b) nauczyciel, oraz (c) temat (2007: 102-103). Ucznia może nie interesować dany przedmiot lub może nie widzieć sensu uczenia się go, co może się oczywiście wiązać z odgórnym definiowaniem programu nauczania danego przedmiotu. Jednak nawet najciekawszy przedmiot może zostać „zepsuty” przez nauczyciela lub zawierać mniej interesujące tematy. Ważnym czynnikiem determinującym nudę jest poczucie braku sensu danego przedmiotu czy tematu. Projektanci

programów nauczania często zakładają, że nauczane kwestie będą dla uczniów sensowne same z siebie, często jednak tak nie jest i jeśli nauczyciel przekonująco nie wyjaśni uczniom, dlaczego oczekuje się od nich nauki danego przedmiotu czy danej partii materiału – mogą zareagować nudą. Okazuje się jednak, że coraz częstszym uzasadnieniem dla omawiania poszczególnych zagadnień programowych są wymagania egzaminacyjne (to będzie na egzaminie, maturze). Uzasadnienie to jest autoreferencyjne i najczęściej nie jest przekonujące dla większości uczniów (zob. Mora, 2011), może co najwyżej przyczynić się do zwiększenia poziomu konformizmu lub oportunistycznego.

Wyniki badań prowadzonych przez Daschmann i współpracowników (Daschmann et al., 2011; Daschmann, 2013) w niemieckich szkołach pokazują, że najczęstszą przyczyną nudy na lekcjach niemieckiego i matematyki (te przedmioty zostały objęte badaniami), jest sposób nauczania (*characteristics of instruction*) i monotonia. Wpływ ma również osobowość nauczyciela, mało angażujące metody nauczania, np. tzn. metody podające, związane z aktywnościami zdominowanymi przez osobę nauczyciela (*teacher-driven activities*, Larson, Richards, 1991).

Badania pokazują również, że nuda częściej obecna jest na przedmiotach bardziej abstrakcyjnych, takich jak nauki społeczne, nauki ścisłe i języki obce, rzadziej występuje natomiast na zajęciach rozwijających umiejętności praktyczne, takich jak muzyka czy lekcje wychowania fizycznego (Larson, Richards, 1991: 430). W ramach zaś poszczególnych przedmiotów za ciekawsze uznawane są lekcje wykorzystujące różnorodne formy aktywności uczniów – jako nudne zaś te, których przebieg oparty jest głównie na pracy z książkami (Mora, 2011: 2).

Procesy grupowe mogą silnie wpływać na odczuwanie nudy w czasie lekcji (Farrell et al., 1988; Daschmann, 2013). Ważną rolę odgrywają w tym procesie z pewnością tzw. neurony lustrzane (Rizzolatti, Craighero, 2004). Odpowiadają one za rozpoznawanie gestów, emocji i intencji innych osobników, nie tylko tego samego gatunku. U dzieci odpowiadają za imitowanie zachowań innych ludzi. W grupie natomiast są odpowiedzialne za dostrajanie się jednostek do ogólnych odczuć panujących w grupie. Szczególnie istotne jest to z pewnością w grupie szkolnej, gdyż może silnie wpływać na proces pedagogiczny. Czasami bowiem wystarczy jeden znudzony uczeń by inni podążyli jego śladem – podobnie w sytuacji, gdy jedna osoba w sali ostentacyjnie ziewnie, powodując nagłą falę senności.

Na nudę wpływają również pewne cechy grupy. Jak wskazuje Gurycka istotny jest stopień dobrowolności grupy (im bardziej wymuszone uczestnictwo tym wyższy poziom nudy), nieformalna więź z grupą (im mniejsza spójność i słabsza więź między członkami grupy tym wyższy poziom nudy), wielkość grupy (współczynnik nudy wyższy w dużych grupach, ponad dziesięcioosobowych) oraz zbieżność poziomu społecznej aktywności członków grupy (Gurycka, 1977: 129).

Uczeń. Ostatnią kategorią niniejszego zestawienia przyczyn nudy w szkole jest uczeń i jego cechy, które mogą być odpowiedzialne za wyższy poziom odczuwanej nudy. Podstawową kategorią opisu jest tu podatność na nudę, której poziom określa się za pomocą skali podatności na nudę (*boredom proneness scale*, Farmer, Sundberg, 1986). Wskaźnik ten mierzy indywidualne zróżnicowanie skłonności do odczuwania nudy, którego podłożem może być zarówno biologiczna predyspozycja, jak i społeczny trening (socjalizacja) – oba wpływające na charakter i cechy jednostki. Larson i Richard podkreślają, że za nudę w szkole odpowiadają znużeni uczniowie, mający cechy determinujące doświadczanie nudy w rozmaitych przejawach życia codziennego. Z ich badań wynika, że uczniowie zgłaszający wysoką częstotliwość odczuwania nudy w szkole często doświadczali nudy również poza nią ($r=.68$, Larson, Richards, 1991: 435).

Inną cechą jednostkową uczniów silnie wpływającą na odczuwanie nudy są problemy z koncentracją uwagi, w tym zespół nadpobudliwości z deficytem uwagi, tzn. ADHD, który silnie koreluje z podatnością na nudę (Macklem, 2015). Uczniowie mający trudności z koncentracją uwagi mają również problemy z utrzymaniem zaangażowania, częściej się wyłączają, mają też większe problemy z wytrzymaniem bez ruchu przez całą lekcję. Kiedy jednostka doświadcza przewlekłej niezdolności do utrzymania uwagi, spada jej zainteresowanie, motywacja, poczucie sensu a negatywne emocje stają się przykrą codziennością.

Niektórzy badacze, szczególnie w odniesieniu do nastolatków wskazują, że odczuwanie nudy w szkole związane może być z wiekiem lub ze specyficznym okresem życia. Wskazuje się, że „wraz z dojrzewaniem człowieka jego ogólna ciekawość wszystkiego stopniowo wygasa. Narasta przeświadczenie o tym, że to, co nas otacza, jest nam dobrze znane i trzeba coraz większego „ładunku” nowości, aby wywołać ciekawość” (Gurycka, 1977: 48). Tym zjawiskiem tłumaczy się niekiedy fakt, iż największe zaangażowanie uczniów występuje w trakcie ich nauki w szkole podstawowej i gwałtownie spada po przejściu do szkoły średniej (Macklem, 2015: 37). Z jednej strony, uczniowie szkoły średniej spędzili więcej lat w szkole, ich ciekawość została mniej lub bardziej skutecznie przytłumiona przez opresyjny, zdeindywidualizowany system szkolny. Z drugiej strony, wskazuje się natomiast, że okres dojrzewania jest wyjątkowo absorbujący dla młodych ludzi, a proces dydaktyczny stanowi w życiu nastolatków raczej mało ważny element. Jest to okres dużych zmian fizycznych i psychicznych. Młodzi ludzie zaczynają również w większym stopniu interesować się płcią przeciwną. Można stwierdzić, iż jest to w ich życiu okres „burzy i naporu”, gwałtownych zmian i wielu problemów (prawdziwych lub urojonych). Skutkuje to mniejszym zaangażowaniem w naukę oraz stanem większego rozproszenia uwagi w trakcie lekcji.

Inną kwestią absorbującą wiele uwagi badaczy jest odpowiedź na pytanie jak nuda skorelowana jest ze zdolnościami uczniów. Wydaje się być rozsądną konkluzją, że najbardziej narażeni na nudę są uczniowie najbardziej i najmniej zdolni, chociaż każda z tych grup z innych powodów. Główną przyczyną

nudy, którą podkreśla się w tym wypadku jest “nieadekwatna” stymulacja, tzn. stymulacja niedostosowana do możliwości ucznia. Przyczyną tego typu nieadekwatności może być poziom wiedzy lub umiejętności – jego niedostosowanie do poziomu trudności zadania (Daschmann et al., 2011; Csikszentmihalyi, 2000). Uczniowie o dużych zdolnościach (*high-ability*) doświadczają nudy przede wszystkim z powodu zbyt niskiego poziomu nauczania, zaś ci mniej uzdolnieni (*low-ability*) z powodu zbyt wysokiego poziomu. Edukacja szkolna dostosowana jest do średniego poziomu uczniów w danej klasie, ci, którzy od tej umownej średniej odstają narażeni są na nudę (Preckel et al., 2010). Ci uzdolnieni dlatego, że szybciej przyswajają informacje i szybciej osiągają zakładane umiejętności (lekcje stają się nużącym procesem powtarzania treści, które już dobrze znają i rozumieją), ci mniej zdolni dlatego, że przestają nadążać za resztą klasy, a im bardziej pozostają w tyle z materiałem i rozumieniem, w tym mniejszym stopniu mogą zrozumieć kolejne pojawiające się treści, co powoduje tendencję do utraty zainteresowania, braku zaangażowania i alienacji.

Wskazuje się również na powiązanie wyników szkolnych i nudy. Jak wskazują badania Daschmann i współpracowników (2011) uczniowie zgłaszający wyższy poziom nudy i braku znaczenia mieli średnio niższe oceny od mniej znudzonych uczniów. Zależność ta nie występuje jednak w drugą stronę. Średnia ocen ucznia nie jest dobrym predykatorem odczuwania nudy, ponieważ – jak zostało wspomniane wyżej – zarówno dobrzy jak i słabi uczniowie przyznają się do wysokiego poziomu odczuwania nudy (Larson, Richard, 1991; Mora, 2011).

Ważny wpływ na odczuwanie nudy ma niejednokrotnie już przywoływana percepcja. W tym kontekście często mówi się o tzn. koszcie alternatywnym, koszcie utraconych możliwości (Daschmann et al., 2011). Uczniowie postrzegają lekcje jako nudne, ponieważ wiążą się one dla nich z utraconymi możliwościami bardziej owocnego, przyjemniejszego spożytkowania czasu. Sytuacja szkolna nie musi mieć żadnych cech „obiektywnie” nudnych, wystarczy subiektywne jej postrzeganie przez uczniów jako takiej. Nuda zależy od subiektywnej oceny trudności zadania, jego sensowności, własnych zdolności realizacji zadania, subiektywnego postrzegania własnej sprawczości. W tym zakresie, można powiedzieć, że to w dużej mierze świadomość kształtuje warunki dla odczuwania nudy w szkole, a „obiektywne” cechy sytuacji szkolnej są mniej lub bardziej wtórne względem niej.

W skrajnym przypadku, mówi się o tzn. nudzie chronicznej, przewlekłej (*chronic, generalized boredom*, Farmer, Sundberg, 1986; Daschmann et al., 2011). Jest to stan nudy, który oderwał się już od konkretnej sytuacji lekcji i stał się stanem charakterystycznym dla doświadczenia szkoły w ogóle. Nuda nie jest wtedy wynikiem jakiś konkretnych okoliczności, ale staje się uogólnioną postawą ucznia wobec szkoły.

Podsumowanie

Jak wyraźnie widać na podstawie przywołanej w niniejszym artykule literatury, nuda jest istotnym zagadnieniem pedagogicznym. Stanowi niezbywalną i podstawową cechę procesu nauczania w szkole, element ukrytego programu, zaś jej przyczyny sięgają samych podstaw funkcjonowania systemu edukacji. Na poziomie systemowym nuda powodowana jest przez biurokratyczny, autorytatywny, opresyjny, silnie zestandaryzowany i zdeindywidualizowany system instytucjonalny, który nie jest dostosowany do potrzeb i możliwości uczniów. Na poziomie samego procesu nauczania nudę pobudza mało angażujący sposób prowadzenia zajęć, monotonia, sama osoba nauczyciela, jego cechy i stosunek uczniów do niego. Istotne są również procesy grupowe występujące w klasie. O nudzie decydują także indywidualne cechy ucznia takie jak, wysoka podatność na nudę, problemy z koncentracją uwagi czy niedopasowanie poziomu wiedzy i umiejętności do trudności zadania. Oczywiście, niniejszy artykuł ma jedynie wstępny charakter – ma zwrócić uwagę na problem nudy w edukacji szkolnej i dać wgląd w stan badań dotyczących jej występowania i przyczyn w środowisku szkolnym. W żadnym wypadku nie wyczerpuje on tematu a z racji na ograniczoną objętość nie przywołuje również wszystkich możliwych i pojawiających się z literaturze wątków dotyczących nudy szkolnej.

Bibliografia

- Acee, T.W., Kim, H., Kim, H.J., Kim, J.I., Chu, H. N.R., Kim, M. & Boredom Research Group. (2010). Academic boredom in under-and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology*, nr 35(1), s. 17-27.
- Belton, T., Priyadharshini, E. (2007). Boredom and schooling: a cross-disciplinary exploration. *Cambridge Journal of Education*, nr 37(4), s. 579-595.
- Bernstein, H.E. (1975). Boredom and the ready-made life. *Social Research*, nr 42(3), s. 512-537.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: PWN.
- Breidenstein, G. (2007). The meaning of boredom in school lessons. Participant observation in the seventh and eighth form. *Ethnography and Education*, nr 2(1), s. 93-108.
- Calhoun, C. (2011). Living with boredom. *Sophia*, nr 50(2), s. 269-279.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety*. Bd: Jossey-Bass.
- Darden, D., Marks, A. (1999). Boredom: A socially disvalued emotion. *Sociological Spectrum*, nr 19(1), s. 13-37.
- Daschmann, E.C., Goetz, T., Stupnisky, R.H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, nr 81(3), s. 421-440.

- Daschmann, E.C. (2013). Boredom in school from the perspectives of students, teachers and parents (Doctoral dissertation, University of Konstanz, Konstanz, Germany).
- Eastwood, J.D., Frischen, A., Fenske, M.J., Smilek, D. (2012). The Unengaged mind – defining boredom in terms of attention. *Perspectives on Psychological Science*, nr 7(5), s. 482-495.
- Farmer, R., Sundberg, N.D. (1986). Boredom proneness--the development and correlates of a new scale. *Journal of personality assessment*, nr 50(1), s. 4-17.
- Farrell, E., Peguero, G., Lindsey, R., White, R. (1988). Giving voice to high school students: Pressure and boredom, ya know what I'm sayin'? *American Educational Research Journal*, nr 25(4), s. 489-502.
- Fenichel, O. (1951). The Psychology of Boredom. W: *Organization and Pathology of Thought*. York and London: Columbia University Press, s. 349-361.
- Fisher, C.D. (1993). Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations*, nr 46(3), s. 395-417.
- Frenzel, A.C., Pekrun, R., Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, nr 17, s. 478-493.
- Goffman, E. (2000). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Greenson, R.R. (1953). On boredom. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, nr 1, s. 7-21.
- Gurycka, A. (1977). *Przeciw nudzie. O aktywności*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Hill, A.B., Perkins, R.E. (1985). Towards a model of boredom. *British Journal of Psychology*, nr 76(2), s. 235-240.
- Jackson, P. (1990). *Life in classrooms*. New York and London: Teachers College Press.
- Kořakowski, L. (2008). *Mini wykłady o maxi sprawach*. Kraków: Znak, s. 94-101.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska; Białystok: Trans Humana.
- Larson, R.W., Richards, M.H. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American journal of education*, nr 99(4), s. 418-443.
- Macklem, G.L. (2015). *Boredom in the Classroom: Addressing Student Motivation, Self-regulation, and Engagement in Learning* (Vol. 1). New York and London: Springer.
- Mora, R. (2011). "School is so boring": High-Stakes Testing and Boredom at an Urban Middle School. *Perspectives on Urban Education*, nr 9(1), 1-5.
- Nelsen, R. (1985). Books, Boredom, and behind Bars: An Explanation of Apathy and Hostility in Our Schools. *Canadian Journal of Education*, nr 10(2), s. 136-160.

- Nett, U.E., Goetz, T., Hall, N.C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, nr 36, s. 49–59.
- Neu, J. (1998). Boring from within: endogenous versus reactive boredom. W: Fack, W.F., Laird, J.D. (red.) *Emotions in psychopathology: Theory and research*. Nowy Jork, Oxford: Oxford University Press, s. 158-170.
- Obuchowski, C.W. (1964). Boredom, the Unhidden Enemy. *French Review*, nr 37(3), s. 343-348.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., Perry, R. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions in: Schutz P.A., Pekrun, R. (red.) *Emotion in education*. Amsterdam: Academic Press, s. 13-36.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L.M., Stupnisky, R.H., Perry, R.P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, nr 102(3), s. 531-549.
- Preckel, F., Goetz, T., Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, nr 80(3), s. 451-472.
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2010). *Ukryty program edukacji akademickiej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Rizzolatti, G., Craighero, L. (2004). The Mirror-Neuron System. *Annual Review of Neuroscience*, nr 27(1), s. 169–192.
- Stańczyk, P. (2012). Nuda w szkole - między alienacją a emancypacją, *Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja*, nr 3, s. 35-56.
- Szmidt, K. (2013). Nuda jako problem pedagogiczny. *Teraźniejszość - człowiek – edukacja*, nr 3, s. 55-69.
- Toohey, P. (2012). *Historia nudy*. Warszawa: Bellona.
- Vodanovich, S.J. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *The Journal of psychology*, nr 137(6), s. 569-595.
- Vogel-Walcutt, J.J., Fiorella, L., Carper, T., Schatz, S. (2012). The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review. *Educational Psychology Review*, nr 24(1), s. 89-111.
- Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Nowy Jork, Toronto, Londyn, Sidney: Halsted Press.
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

The Significance of Boredom at School: an Interdisciplinary Research Overview

The vast majority of studies on boredom at school clearly shows that boredom is a significant element of the school experience. And an element defining what students experience as school work. Some researchers even perceive school as an organized waste of time. Sometimes it is indicated that boredom has become almost a part of the hidden curriculum.

Boredom may also be a form of resistance against punitive and authoritative system of compulsory education, a form of opposition to the school authority and its imposed organization of work (including the curriculum). Resistance may manifest itself in acts of transgressing school discipline. In a sense, therefore, a number of acts of vandalism, or deviant behaviour is motivated by a feeling of boredom and the desire of its dispersion. Worse, as numerous studies of psychologists show, boredom is often associated with states and phenomena such as alienation, hostility towards school, truancy, absenteeism, social deviation at school or delinquency.

The article aims to (1) a thorough review of the research on boredom at school (psychology, pedagogy, sociology), (2) diagnosis of its causes, symptoms and effects, and (3) showing the importance of this emotion for the educational process.

AGNIESZKA GUTOWSKA-WYKA
WSBiNoZ w Łodzi

Edukacja dzieci i młodzieży jako profilaktyka otyłości w zglobalizowanym świecie

Wprowadzenie

Globalizacja diametralnie zmieniła świat i życie współczesnego człowieka w wielu jego aspektach, dając możliwość wolnego przepływu kapitałów, towarów i usług, jak również kultury, nauki, informacji i myśli. Wzrastająca mobilność zjednoczyła świat, wpływając przez to na rozwój techniki, edukacji i profilaktyki, wykraczając poza ustalone szczegółowo wcześniej ramy. Żyjąc w zglobalizowanym świecie czerpiemy z niego korzyści, ale także ponosimy tego konsekwencje - dotyczą nas zagrożenia, które wcześniej nas nie dotyczyły jak np. makdonaldyzacja.

Makdonaldyzacja to proces, który sprawia, że coraz bardziej w życiu społecznym nie tylko Stanów Zjednoczonych, ale także reszty świata, zaczynają dominować zasady działania szybkich dań. Dotyka to bardzo wielu sfer życia społecznego m.in. żywienia, rodziny, edukacji. Przejawy makdonaldyzacji pojawiają się w wielu krajach i nie ma takiej bariery, której nie mogą przekroczyć. To tylko kwestia czasu (Błasiak, 2008).

Ritzer (za: Błasiak, 2008) uważa, że McDonald's i makdonaldyzacja nie są czymś nowym, a tylko kulminacją szeregu procesów racjonalizacji, które zachodziły przez cały XX wiek. Proces ten spowodowany jest widocznym przyspieszeniem tempa życia. Dziś współczesny człowiek, żyjący w zglobalizowanym świecie, nie ma czasu nawet na jedzenie, a posiłki spożywa nawet w trakcie jazdy samochodem, aby nie tracić czasu.

Nasilający się konsumpcjonizm, życie w ciągłym pośpiechu i postęp techniki, który zwalnia nas z potrzeby aktywności fizycznej pociąga za sobą konsekwencje zdrowotne. Postęp cywilizacyjny i techniczny, a przede wszystkim ograniczenie aktywności ruchowej związanej z czynnościami dnia codziennego, a także nieograniczony dostęp do wysoko przetworzonej, bogatej w energię żywności prowadzi do zaburzeń równowagi energetycznej ustroju (Oblacińska, 2015a).

Konsekwencją tego jest otyłość - choroba cywilizacyjna dzisiejszego świata. Otyłość to przewlekła, zwyrodnieniowa choroba, która pociąga za sobą szereg konsekwencji: zarówno bezpośrednich, przede wszystkim psychospołecznych i emocjonalnych, ale i także odległych skutków somatycznych. Im dłużej występuje nadmierna masa ciała u młodego człowieka, tym istnieje większe prawdopodobieństwo utrzymania otyłości w wieku dorosłym, a co za tym idzie

wystąpienia takich powikłań, jak np. zespół metaboliczny, przedwczesny rozwój miażdżycy, cukrzyca drugiego typu czy szerokie spektrum chorób układu krążenia (Oblacińska, 2015a)

Otyłość jako problem globalny. Skala zagrożenia w Polsce i na świecie

Dziś otyłość rozpatrujemy jako problem zdrowotny na skalę globalną, co wynika z mnogości zagrożeń, jakie niesie za sobą nadmierna masa ciała, a jednocześnie ogólny wzrost częstotliwości jej występowania (Stawińska, Kozak, Stolarz, Majcher, 2013). Wzrost ten nie jest jednoznaczny i jednakowy we wszystkich krajach, a nawet w obrębie danego kraju, dlatego skala zagrożenia otyłością jest monitorowana poprzez powtarzane okresowo wystandaryzowane metodologicznie badania przekrojowe. Badania te pozwalają śledzić tendencje zmian w zakresie wzrostu bądź spadku zagrożenia.

Opublikowane wyniki badań przeprowadzonych na populacji w wieku od 2 do 19 lat w dziewięciu krajach świata z 2011 roku (Oblacińska, 2015a) pokazują zahamowanie tendencji wzrostowej w zakresie częstości występowania nadwagi i otyłości w latach 1995–2008, a w niektórych krajach nawet jej spadek.

Cenne i unikatowe źródło informacji na temat zdrowia i stylu życia młodzieży w Europie i Ameryce Północnej stanowią cyklicznie powtarzane międzynarodowe badania ankietowe nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej HBSC (Health Behaviour in School-aged Children. WHO Collaborative Study) (Mazur, Małkowska-Szcutnik, 2011).

W latach 2002–2010 badacze HBSC, analizujący tendencje zmian w częstości występowania nadwagi i otyłości u 11–15-latków w 25 krajach Europy, Kanadzie i USA uzyskali podobny wynik, wskazujący na powolny efekt plateau. Zahamowanie tendencji wzrostowej nadwagi i otyłości i utrzymywanie się na stałym poziomie dotyczyło młodzieży z ponad połowy analizowanych krajów zachodnich. Tylko w krajach Europy Środkowo-Wschodniej zauważono w tym czasie zwiększanie się odsetka młodzieży z nadwagą i otyłością. W Polsce odsetek ten zwiększył się średnio o około 1 punkt procentowy rocznie u chłopców i dziewcząt (Oblacińska, 2015a).

W Polsce problem nadwagi i otyłości wśród dzieci i młodzieży jest przedmiotem obserwacji oraz niepokojących raportów z wielu ośrodków badawczych, gdyż dotyczy on, jak podaje Stawińska i inni (Stawińska, Kozak, Stolarz, Majcher, 2013) 12-15 % populacji dzieci i młodzieży, w tym 5 % z otyłością. Trudno jest określić precyzyjnie skalę tego problemu, gdyż jak podają badania, zawarte w projekcie Narodowego Programu Zapobiegania i Leczenia Otyłości, dotyczące problemu otyłości u dzieci i młodzieży w Polsce, występuje zróżnicowanie regionalne częstości występowania tej choroby.

Niektórzy badacze wskazują również na wpływ struktury rodziny na występowanie nadmiernej masy u dzieci podkreślając, że otyłość występuje czę-

ściej u dzieci wychowywanych przez samotnych rodziców. Wpływ ten może być wzmacniany przez niższy status socjoekonomiczny rodzin niepełnych. Analiza wyników badań HBSC w 2002 roku potwierdza istnienie związku pomiędzy otyłością a sytuacją ekonomiczno- społeczną rodzin w różnych krajach Europy. Zależność ta występuje częściej u młodzieży z mniej zamożnych rodzin w większości krajów Europy Zachodniej i połowie krajów Europy Centralnej. W Polsce zależność ta występowała w przypadku dziewcząt, przy odwrotnej zależności u chłopców (Oblacińska, 2015a).

Nadzieję budzi fakt, iż kolejne badania przeprowadzone w Polsce (Oblacińska, 2015a) pokazały, iż odsetek młodzieży z nadmiarem masy ciała istotnie zmniejszył się w porównaniu z wynikami badań HBSC sprzed czterech lat. Wyniki przeprowadzonych badań w ramach HBSC w roku szkolnym 2013/2014 wykazały, iż nadwaga i otyłość występują u co siódmego ankietowanego nastolatka. Różnice między dziewczętami i chłopcami są istotne statystycznie we wszystkich grupach wiekowych. Jak pokazują przeprowadzone badania odsetek młodzieży z nadwagą i otyłością istotnie maleje wraz z wiekiem badanych.

Statystyki dorosłych prezentują się gorzej, gdyż aż 19% mężczyźni, 25 % kobiet ma otyłość, a osób z nadmierną masą ciała przybywa, dlatego tak niezwykle ważna jest szeroko zakrojona profilaktyka, poparta działaniem edukacji zdrowotnej (Stawińska, Kozak, Stolarz, Majcher, 2013). Rosnący odsetek osób z otyłością powoduje, że nakłady finansowe na walkę z tą chorobą rosną nie tylko w świecie, ale także w Polsce. Najskuteczniejszą walką z otyłością jest jednak profilaktyka, którą należy rozpocząć jak najwcześniej wdrażając właściwą edukację już wśród dzieci i młodzieży. Edukacja ta powinna zakładać promowanie aktywności fizycznej, zdrowe odżywianie a także rozwijanie zasobów osobistych dzieci i młodzieży. Budowanie poczucia własnej wartości i skuteczności, prawidłowa samoocena, w tym również adekwatna samoocena masy ciała, są bardzo ważne w profilaktyce otyłości.

Zmiana postrzegania własnego ciała jako efekt zmian kulturowych w zglobalizowanym świecie

Obraz własnego ciała, podobnie jak samoocena masy ciała, która jest integralną częścią tego obrazu, zmienia się i ewoluuje pod wpływem różnych czynników: biologicznych, psychologicznych, społecznych i kulturowych (Oblacińska, 2015b). W ostatnich latach widać szczególnie znaczący wpływ zmian kulturowych na postrzeganie wizerunku własnego ciała.

Potwierdza to Ostaszewska (2012) pisząc, iż podstawową bazę, na której wznosi się „ja” współczesnego człowieka stanowi ciało. To właśnie ciało wskazuje, kim/czym jest człowiek teraz oraz kim/czym może stać się jutro. We współczesnym świecie strój, makijaż, dieta czy ćwiczenia fitness w procesie autokreacji przestały już wystarczać. Ciało poddawane jest rygorystycznym zabiegom autokreacji, takim jak np. reżim odchudzania, a nawet stosuje się coraz to bardziej inwazyjne sposoby, sięgając nawet po chirurgię plastyczną.

Lansowany we współczesnych massmediach wzorzec bardzo szczupłej kobiety i silnego, umięśnionego mężczyzny, ma znaczący wpływ na społeczne oczekiwania młodzieży, może wręcz zaburzyć ich samoocenę masy ciała. Szczególnie w wieku adolescencji, duży wpływ na własną samoocenę wywiera subiektywnie postrzegany obraz własnego ciała. Z drugiej strony to właśnie ta grupa wiekowa ma trudności z adekwatną do rzeczywistości oceną masy ciała, a jej postrzeganie w znacznym stopniu różnicuje płeć i wiek. Dziewczęta częściej, niż chłopcy, oceniają swoją masę ciała jako nieprawidłową (Oblacińska, 2015b).

Wyniki przeprowadzonych badań HBSC w roku szkolnym 2013/2014 (Oblacińska, 2015b) pokazują, iż 42% ankietowanych nastolatków oceniło swoją masę ciała jako zbyt dużą. Porównując te wyniki z badaniami z roku 2010 odsetek ten istotnie się zwiększył. Odsetek młodzieży, która ocenia swoją masę ciała jako zbyt dużą, zwiększa się wraz z wiekiem, co widać zwłaszcza u dziewcząt. Różnice między chłopcami i dziewczętami są istotne w każdej grupie wiekowej. Prawie 85% dziewcząt i ponad dwie trzecie chłopców z nadwagą i otyłością ma świadomość nadmiernej masy ciała, a równocześnie niemal co druga dziewczyna bez nadwagi uważa, że jest za gruba.

Wyznacznikiem samooceny masy ciała okazała się również struktura rodziny. Wyniki badań (Oblacińska, 2015b) pokazały, iż młodzież, która wychowywana była przez samotnych rodziców, częściej oceniała swoją masę ciała jako zbyt dużą, niż rówieśnicy z pełnych rodzin biologicznych i rodzin zrekonstruowanych.

Również kultura popularna, a wraz z nią – media, odgrywają dziś znaczącą rolę w tworzeniu schematów myślenia o ciele. To właśnie one dostarczają nie tylko wizerunków, lecz także kryteriów właściwego traktowania i oceniania własnego ciała, a przez to i siebie. Odrzucenie zalecanych wskazówek i reguł skutkuje wręcz karą społeczną, jaką jest brak akceptacji społecznej. Rezultat - niskie poczucie własnej wartości jednostki, która odrzuciła społeczne reguły (Ostaszewska, 2012).

Potwierdzają to wyniki badań HBSC prezentowane zarówno w krajowych jak i europejskich publikacjach naukowych. Pokazują one, że postrzeganie własnej masy ciała jako zbyt dużej może być przyczyną niekontrolowanego stosowania różnych diet czy przeświadczenia o konieczności ich stosowania, źródłem problemów emocjonalnych i zaburzeń funkcjonowania w grupie rówieśniczej, a nawet różnego rodzaju problemów psychofizycznych (Oblacińska, 2015b).

We współczesnym konsumpcyjnym świecie, każde niedostosowanie do obecnie panujących reguł społecznych, czyli nieumiejętność dostosowania się lub obojętność wobec popularnych kanonów idealnego, estetycznego ciała postrzegane są jako rysa na wizerunku (tożsamości). Ciało spełniające te wymogi, ma gwarantować dobre samopoczucie, atrakcyjny wygląd i przede wszystkim akceptację innych. Za pożądane i atrakcyjne ciało obecnie przyjmuje się lansowane przez media szczupłe ciało (Ostaszewska, 2012).

Należy pamiętać, iż częsta ekspozycja szczupłego ciała może doprowadzić, do tego iż jednostka zinternalizuje obowiązujący ideał sylwetki. Wizerunki przyswajane z mediów coraz częściej powodują zniekształcenia obrazu własnej osoby, a nadwaga, jako rażące odstępstwo od lansowanego modelu szczupłego ciała nie jest współcześnie akceptowana. Stanowi problem pod względem estetyki, jak i dużą barierę społeczną utrudniającą nawiązywanie kontaktów interpersonalnych. Młodzież dziś wierzy, że sympatię i popularność wśród rówieśników może zapewnić głównie ładny, atrakcyjny wygląd. Szczególnie dziewczęta najmniej akceptują swoją wagę, chłopcy zaś mają problem z akceptacją swojej sylwetki ciała (Brytek-Matera, 2008; Ostaszewska, 2012).

Edukacja dzieci i młodzieży jako profilaktyka otyłości

Pojęcie „profilaktyka” w ogólnym znaczeniu obejmuje wszystkie działania i środki, które mają na celu zapobieganie czemuś niepożądanemu, likwidowanie przyczyn występowania niekorzystnych zjawisk. W medycynie profilaktyka oznacza działania i środki, które są stosowane w celu zapobiegania chorobom (Oblacińska, 2008). W odniesieniu do zdrowia są to działania nakierowane na eliminowanie czynników ryzyka i przyczyn chorób lub innych zaburzeń (Wojnarowska, Sokołowska, 2006).

Tradycyjnie wyróżnia się trzy poziomy profilaktyki: profilaktyka I fazy (pierwszorzędowa, pierwotna) – dotycząca całej populacji lub znacznej jej części, obejmuje ona działania najwcześniejsze, których celem jest uprzedzenie ewentualnego wystąpienia zagrożeń czy zaburzeń zdrowia. Ma ona szeroki zakres i obejmuje zapobieganie konkretnej chorobie - np. otyłości (Wojnarowska, Sokołowska, 2006).

Działania podejmowane w ramach profilaktyki pierwotnej u dzieci i młodzieży, które mają zapobiegać nadwadze i otyłości, obejmują promocję zdrowego stylu życia w rodzinie i kształtowanie zachowań, które sprzyjają zdrowiu. Dotyczy to głównie odżywiania, aktywności fizycznej i sposobu spędzania wolnego czasu. Należy tutaj zwrócić także uwagę na kształtowanie umiejętności dokonywania świadomych wyborów konsumenckich. Cele te powinny być realizowane przez edukację zdrowotną młodych ludzi jak i ich rodziców (Oblacińska, 2008; Wojnarowska, 2007; Świdarska, 2012).

Edukacja zdrowotna wg Williamsa (za: Wojnarowska, Sokołowska, 2006), to proces, w którym ludzie uczą się dbać o własne zdrowie i zdrowie społeczności, w której żyją. Edukacja do zdrowia odnosi się do jednostek i zawiera przekazywanie, nabywanie, zwiększanie lub korektę świadomości i rozumienia zdrowia, wiedzy o zdrowiu, czynnikach zwiększających jego potencjał (zasobach dla zdrowia) jak również czynnikach ryzyka dla zdrowia. Obejmuje także postawy wobec własnego zdrowia i zdrowia innych, umiejętności niezbędne dla kształtowania zachowań sprzyjających zdrowiu i radzeniu sobie w nowych sytuacjach, podejmowanie właściwych decyzji i wyborów.

Profilaktyka pierwotna ma także na celu promocję zdrowia psychicznego w rodzinie, aby zminimalizować negatywny wpływ niepowodzeń w relacjach

emocjonalnych w rodzinie, na występowanie tzw. „falszywego głodu” czy też „ucieczki w jedzenie” u młodego człowieka. Działania podejmowane w aspekcie pierwotnej profilaktyki to również wspieranie matek w utrzymaniu wyłącznego karmienia piersią co najmniej do ukończenia przez dziecko 6 miesięcy i wprowadzania do diety niemowlęcia żywności dodatkowej pod osłoną karmienia piersią (Oblacińska, 2008).

Profilaktyka II fazy (drugorzędowa, wtórna) - dotyczy grupy osób, ze zwiększonym zagrożeniem wystąpienia jakiejś choroby. Celem jej jest wczesne wykrycie objawów zaburzeń i wdrożenie leczenia. Ten rodzaj profilaktyki polega przede wszystkim na wykonywaniu badań profilaktycznych.

Profilaktyka III fazy (trzeciorzędowa, działania rehabilitacyjne, rewalidacyjne, reedukacyjne) obejmuje poradnictwo czynne, dotyczące dzieci i młodzieży z problemami zdrowotnymi, społecznymi i szkolnymi. Profilaktyka ta otacza opiekę medyczną, psychologiczną oraz rehabilitację dzieci przewlekle chore lub niepełnosprawne. Ma ona na celu zapobieganie niepomyślnym skutkom różnych zaburzeń lub ich zminimalizowanie (Wojnarowska, Sokołowska, 2006; Wojnarowska, 2007).

Brownell i Wadden (za: Ogden, 2003) wskazują na potrzebę wielowymiarowego podejścia do problemu otyłości. Uważają oni za ważne odpowiednie dobrane programu leczenia dla danego pacjenta, skupiając się na długoterminowej zmianie stylu życia, a nie na szybkich zmianach.

W leczeniu otyłości stosuje się różne metody, począwszy od diety, a skończywszy na interwencji chirurgicznej, ale nie wszystkie one mogą być stosowane u młodzieży. W przypadku młodzieży zalecana jest szeroko rozumiana edukacja zdrowotna, zmiana stylu życia polegająca między innymi na zmianie nawyków żywieniowych na prawidłowe, przestrzeganiu diety, zwiększeniu aktywności ruchowej zgodnie z możliwościami organizmu i indywidualnymi preferencjami oraz udział w psychologicznych programach wspomagających redukcję nadwagi (Gutowska – Wyka, 2004).

Celem edukacji zdrowotnej młodzieży otyłej jest zwiększenie świadomości, dostarczenie wiedzy m.in. na temat przyczyn, skutków, a także metod modyfikacji zachowań sprzyjających otyłości, kształtowanie umiejętności niezbędnych w modyfikacji zachowań szkodliwych, zmiana zachowań zdrowotnych, a także zmiana postaw, kształtowanie umiejętności podejmowania decyzji oraz kształtowanie poczucia własnej wartości (Gutowska-Wyka, 2004).

Coraz więcej zwraca się uwagę na znaczenie udzielania pomocy psychologicznej w przypadku otyłości. Psychoterapia może pomóc dotrzeć do mechanizmów psychologicznych, konfliktów leżących u podłoża otyłości i rozwiązać je, a udział w programach oddziaływań psychologicznych znacznie wspomaga redukcję nadmiernej masy ciała.

Zamiast walczyć ze skutkami otyłości lepiej jest im przeciwdziałać stosując profilaktykę pierwszorzędową, w której niezwykle ważną rolę odgrywa edukacja zdrowotna. W ostatnim stuleciu odnotowano wiele dowodów na to, iż zdrowie i edukacja są ze sobą nierozłącznie związane. Prawidłowe funkcjonowanie

organizmu, a więc brak konsekwencji zdrowotnych nadmiernej masy ciała oraz dobre samopoczucie psychiczne i społeczne dziecka pozytywnie koreluje z motywacją do nauki, łatwym przyswajaniem wiedzy, rozwijaniem uzdolnień i zainteresowań, jak również dobrym relacjom uczeń - uczeń (Wojnarowska, Sokołowska, 2006).

Związki między edukacją a zdrowiem można rozpatrywać na różnych płaszczyznach. Szkoła jest miejscem, gdzie uczniowie spędzają dużo czasu i które ma wpływ na zdrowie. Szkoła może być środowiskiem wspierającym, promującym zdrowie, a także miejscem profilaktyki. Szkoła umożliwia systematyczną edukację zdrowotną dzieci i młodzieży, a pośrednio także ich rodziców (Wojnarowska, Sokołowska, 2006).

Jak podaje Wojnarowska i Sokołowska (2006), szkolna edukacja zdrowotna jest najbardziej opłacalną, długofalową inwestycją w zdrowie społeczeństwa. Edukacja, a zwłaszcza uczęszczanie do szkoły i kontakt z rówieśnikami może także stać się elementem terapii czy socjoterapii dzieci z otyłością, które mają obniżone poczucie własnej wartości i trudności w kontaktach interpersonalnych. Duża rola w budowaniu prawidłowych relacji spoczywa tutaj na nauczycielach i pedagogach, którzy powinni zadbać o właściwą integrację klasy i budowanie dobrych kontaktów interpersonalnych, także z dziećmi z nadmierną masą ciała.

Podsumowanie

Przyczynami nadmiernej masy ciała jest pojadanie między posiłkami, spożywanie wysokokalorycznych posiłków i napojów oraz mała aktywność ruchowa (Świdarska, 2012). Wzrastający odsetek dzieci i młodzieży z nadwagą i otyłością jest efektem głębokich przemian społecznych, ekonomicznych i kulturowych współczesnego społeczeństwa. Wszyscy podlegamy nieodwracalnemu procesowi globalizacji, wraz z jego pozytywnymi skutkami, jak i negatywnymi konsekwencjami.

Jak podają doniesienia naukowe (Stawińska, Kozak, Stolarz, Majcher, 2013) epidemiczna zapadalność i chorobowość wskutek otyłości jest jedną z głównych przyczyn inwalidztwa i umieralności. Otyłość powoduje ogromne obciążenia społeczno-ekonomiczne w krajach rozwiniętych ekonomicznie i cywilizacyjnie (Stawińska, Kozak, Stolarz, Majcher, 2013).

Zamiast walczyć ze zdrowotnymi i psychospołecznymi konsekwencjami nadmiernej masy ciała należy bardziej skupić się na pierwszorzędowej profilaktyce, by im zapobiegać. Tutaj ogromna rola przypada edukacji. Edukacja zdrowotna, w opinii ekspertów europejskich (Wojnarowska, Sokołowska, 2006), pomaga w osiągnięciu głównego celu edukacji dzieci i młodzieży, gdyż pozwala uczniom na zdobycie kompetencji (umiejętności, wiedzy i postaw), które są niezbędne w rozwoju własnej tożsamości i stanowią ważny element profilaktyki otyłości.

Bibliografia

- Błasiak, J. (2008). Makdonaldyzacja czy wychowanie? *Przegląd Pedagogiczny*, 2008 (2), 51-60.
- Gutowska – Wyka, A. (2004). *Psychologiczne wyznaczniki nadwagi u dzieci i młodzieży*, niepublikowana rozprawa doktorska, Lublin: KUL.
- Gutowska-Wyka, A., Zadworna-Cieślak, M. (2010). Problem otyłości na tle zachowań zdrowotnych młodzieży – implikacje profilaktyczne i edukacyjne. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, nr 1-2 (10-11/2010), 167-181.
- Mazur, J., Małkowska – Szkutnik, A. (2011), *Wyniki badań HBSC 2010*. Warszawa: IMiD.
- Oblacińska, A. (2008). Profilaktyka pierwotna W: A. Oblacińska, H. Weker (red.) *Profilaktyka otyłości u dzieci i młodzieży. Od urodzenia do dorosłości*. Kraków: Wyd. HELP MED.
- Oblacińska, A. (2015a). Nadwaga i otyłość W: J. Mazur (red.) *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*. Warszawa: IMiD
- Oblacińska, A. (2015b). Samoocena masy ciała W: J. Mazur (red.) *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*. Warszawa: IMiD
- Ogden, J. (2003). *The Psychology of Eating. From Healthy to Disordered Behavior*. Blackwell Publishing, Bodmin, Cornwall.
- Ostaszewska, A. (2012). *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, internet jako nowe środowiska kształtowania tożsamości*. Warszawa: ORE.
- Stawińska, T., Kozak, A., Stolarz, I., Majcher, P. (2013). Aktywności fizyczna a występowanie nadwagi i otyłości u dzieci w klasach IV-VI w środowisku miejskim i wiejskim. *ZDROWIE DOBROSTAN* 3/2013, 125 – 138.
- Świdorska M. (2012). Rodzina we wspieraniu najbliższych z otyłością. *Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy* Nr 2(3)/2012, 53–59.
- Wojnarowska, B. (2007). *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: PWN.
- Wojnarowska, B., Sokółowska, M. (2006). Koncepcje i zasady tworzenia szkoły promującej zdrowie. *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w szkole*. Zeszyt 10, 9-17.

The education of children and young people as a prevention of obesity in a globalized world

Globalization implies the free movement of capital, goods and services, as well as culture, science, information and ideas. We derive benefits from living in a globalized world, but its also brings to us risk. Obesity as a disease of civilization, affects today's world and also applies to Polish children and Polish youth. Financial expenditures for the fight against this disease are rising not only in the world, but also in Poland. The most effective fight against obesity is prevention, which should begin as soon as possible by implementing proper education among child-

ren and adolescents. Education should promote physical activity, healthy eating and developing personal resources of children and youth which are essential in the prevention of obesity.

AGNIESZKA GUTOWSKA-WYKA
AHE w Łodzi

Wychowanie dziecka w świecie konsumpcyjnym wyzwaniem dla rodziców w XXI wieku

Wprowadzenie

Termin „wychowanie” jest pojęciem wieloznacznym, używanym zarówno w języku potocznym jak i w naukowym, a nawet analizując na gruncie psychologii pojęcie wychowania, jest różnie rozumiane i definiowane. Można bowiem używać pojęcia wychowania w dwóch zakresach: szerokim i wąskim. W szerokim ujęciu wychowanie odnosi się do całokształtu oddziaływania wychowawców i środowiska wychowawczego na jednostkę lub grupę. Wąskie ujęcie wychowania wiąże się z oddziaływaniem na sferę afektywną człowieka, jego system wartości i osobowość. Wychowanie znajduje się tutaj obok nauczania (kształcenia), które dotyczy sfery poznawczej oraz obok opieki, która odnosi się do sfery potrzeb człowieka (Brzezińska, 2000; Gutowska-Wyka, 2007).

Wychowanie w szerokim ujęciu to „złożony system działań, podejmowanych przez osobę o przypisanej społecznie roli wychowawcy względem drugiej osoby, o społecznie przypisanej roli wychowanka, lub względem jej otoczenia, z intencją wywołania zmiany zgodnej z założonym programem” (Brzezińska, 2000, 228).

Cytowana definicja wychowania wskazuje na kilka cech formalnych tego rodzaju działalności. Ukazuje dwie ważne role - wychowującego i wychowywanego. Wychowanie jest więc w tym przypadku interakcją pomiędzy dwoma podmiotami (np. relacja typu rodzic - dziecko). Jest to relacja niesymetryczna, ponieważ występuje różnica kompetencji między obiema stronami w zakresie wiedzy i rozumienia, poziomu różnych umiejętności, a także w zakresie wiedzy na temat celu i metod działania wychowawczego.

Istnieje także w tym przypadku różnica władzy, wynikającej z „siły” ról przypisanych obu stronom. Wychowawca działa z intencją wywołania zmiany u wychowanka lub w jego otoczeniu zgodnie z założonym programem, który wynika z przyjętych przez wychowawcę lub narzuconych mu wartości (Brzezińska, 2000).

Epoka w której żyjemy, wywiera na jednostkę, jej wychowanie i system wartości niepodważalny wpływ. Rezultatem rozwoju cywilizacji i kultury, z jakim przyszło nam się zmierzyć, jest przejście od społeczeństwa produkcyjnego do społeczeństwa konsumpcyjnego. Konsumpcja, która zdominowała współczesny świat, zaszczepiana jest już dziecku od najwcześniejszych lat życia nie tylko przez rodziców, ale przez wszystkie oddziałujące na niego

massmedia, sprawiając, iż życie w wartościach lansowanych przez świat konsumpcji jest czymś naturalnym.

Życie człowieka w epoce konsumpcji

Bauman (2007) pokazuje, charakterystyczne cechy epoki konsumpcji takie jak np.: odrzucenie idei pracy i wyrzeczenia, nastawienie na szybkie zdobywanie dóbr, zanik ulepszania przedmiotów, a zwłaszcza doskonalenia siebie, na rzecz doskonałości rozumianej jako pomnażanie i konsumowanie dóbr. Istotą tego, co Bauman nazywa „syndromem konsumpcyjnym” stanowią: prędkość, brak umiaru i marnotrawstwo. To prowadzi do uformowania społeczności, której jednostka jest częścią, na sposób konsumpcyjny. Społeczeństwo staje się nastawione na zdobywanie coraz większej ilości dóbr i ich konsumowanie, a także formułuje zasady oparte na konsumpcji jako podstawę oceny drugiego człowieka. System konsumpcji zatem określa relacje i więzi międzyludzkie a także kreuje styl życia. Powoduje to, iż wszystkie trwałe zasady życia człowieka, a także on sam, traktowane są jako towar przeznaczony do sprzedaży i konsumpcji.

Do fundamentalnych elementów konstrukcji tożsamościowych, jak podaje Ostaszewska (2012) zaliczane są dziś: wygląd, czyli ciało i ubiór, obraz własnej osoby, orientację seksualną, postawy, zainteresowania, w tym gust estetyczny, zwłaszcza muzyczny. Ważna jest także ogólna orientacja w świecie popkultury (idole, moda, trendy, seriale, gadzety), formy spędzania wolnego czasu, zwyczajnie konsumenckie a także aktywność w wirtualnej przestrzeni. Aktywność ta wyraża się poprzez komunikację z innymi użytkownikami internetu, śledzenie wiadomości o postaciach show-biznesu, pisanie blogów, a także poprzez autoprezentację na portalach społecznościowych poprzez publikowanie zdjęć.

Dzisiaj wiedza o tożsamości (Kim jestem? Jaki jestem?), która składa się na wiedzę ogólną o własnym „ja”, wydaje się z założenia niekompletna. Współczesny człowiek żyje w kalejdoskopowym świecie, gdzie ciągłym zmianom ulegają role społeczne i tożsamości (Wojcieszke, 2009).

W społeczeństwie konsumpcji nie dąży się do stabilizacji tożsamości, gdyż jest to wręcz sprzeczne z przyjętą logiką. Tutaj dominuje stan permanentnej nieadekwatności tożsamości konsumenta, stan niespełnienia lub raczej niedopełnienia. Człowiekowi wydaje się, że już teraz osiągnął stan spełnienia, stał się taki, jaki być powinien, dzięki dokonaniu odpowiednio prestiżowych bądź fascynujących zakupów, a już za chwilę odczuwa, że moment satysfakcji minął bezpowrotnie i znowu trzeba rozpocząć kolejne poszukiwanie. W rezultacie człowiek żyje w ciągłym konsumpcyjnym niepokoju, który staje się stanem normalnym (Szkudlarek, Melosik, 2010).

Dostrzec można, iż tożsamość dziś bywa swoistym kolażem wizerunków i pomysłów skopiowanych prosto z ekranu telewizji czy monitora komputera, podobnie jak nawyki konsumpcyjne, wzory interakcji społecznych czy styl życia. Wszystko to coraz częściej staje się bezpośrednią imitacją obrazów lanso-

wanych przez media i kulturę popularną, gdzie nie ma ani stałych ram ani granic, a normą zaczyna być sprzeczność i nieadekwatność. Tożsamość współczesnego człowieka powstaje z takich chaotycznych, fragmentarycznych, nierzeczywistych, i nietrwałych elementów (Melosik, 2007).

Osobowość człowieka, który uległ postawie „mieć” ulega deformacji, przejawiającej się w preferowaniu egoistycznych interesów, przedmiotowemu traktowaniu ludzi jako narzędzi do osiągnięcia swojego celu. Postawa „mieć” uważana jest tutaj za symbol wyższości, który pozwala na osiągnięcie szczęścia (Lechwar, 2011). Szczęścia wykreowanego przez media. Tak dążąc do tego by „mieć” człowiek często zapomina o tym by „być”. Ma to niewątpliwy wpływ na przyjmowany i przekazywany dzieciom system wartości, sprawiając, że wychowanie dzieci we współczesnych czasach staje się coraz większym wyzwaniem dla ich rodziców.

Wpływ massmediów na kształtowanie konsumpcyjnej postawy u dzieci

Coraz częściej można dostrzec, iż rodzina, a także szkoła, przestają pełnić rolę autorytetów, a ich miejsce zajmuje już nie tylko grupa rówieśnicza, lecz właśnie media i kultura popularna. Wszechobecność mediów w życiu współczesnego człowieka już dawno przekroczyła ramy przekazywania informacji, dostarczania rozrywki czy biernej rekreacji, wywierając coraz to większy wpływ na wychowanie dzieci (Ostaszewska, 2012).

Massmedia pokazują już dzieciom świat imaginacji, przemocy, a nawet śmierci. Kreują model życia, który fascynuje młodych ludzi. Wskazuje różne modele hierarchii wartości, zastępując przy tym rodziców, rodzinę, przyjaciół. Wszechobecna telewizja pełni rolę niemalże „członka rodziny”, a problemy telewizyjnych bohaterów są często ważniejsze od realnych kłopotów dzieci, małżonka czy rodziców (Lechwar, 2011).

Media coraz częściej są krytykowane przez rodziców, pedagogów, psychologów jak i przez opinię publiczną, przede wszystkim za przekazywanie negatywnych wzorców zachowań, treści prowokujących agresję, a także za zbyt wczesne i nierzadko brutalne rozbudzanie zainteresowań dzieci i młodzieży sferą seksualną. Przedmiotem krytyki są również reklamy, które oglupiają, wpajając nawyki konsumpcyjne, a często są wręcz szkodliwe dla psychiki małego dziecka. Organizacje ochrony młodych konsumentów i obrony praw dzieci walczą z tym, wprowadzając różnego rodzaju ograniczenia w emisji reklam (Ostaszewska, 2012).

To nie jedyne niebezpieczeństwo czyhające na młodego człowieka w XXI wieku. Dziecko współcześnie ma bowiem dostęp nie tylko do wieloczynnościowych aparatów telewizji krajowej, satelitarnej, kablowej, interaktywnej, ale także do komputerów, Internetu, dysków, najnowszych aparatów fotograficznych, telefonicznych, komórkowych, kamer itp. (Sitarska, 2012).

Dzieci i młodzież spędzają dużą część swojego życia przed ekranem telewizora, lub komputera bez jakiegokolwiek bezpośredniej komunikacji z otocze-

niem i bez aktywności ruchowej, co zagraża jego zdrowiu fizycznemu i psychicznemu. Konsekwencje cywilizacyjnych przemian i biernej konsumpcji programów medialnych ponosi coraz większa liczba dzieci, które mają zaburzone procesy zmysłowe, trudności ze słuchaniem, z koncentracją uwagi, odczuwaniem własnych emocji czy poruszaniem się w otoczeniu. Młodzi ludzie potrzebują pomocy rodziców w dokonywaniu selekcji programów telewizyjnych i komputerowych, a aktywne formy spędzania czasu wolnego powinny bardziej dominować w czasie wolnym.

Rodzice nie zawsze są w stanie zaspokoić potrzeby dzieci, gdyż często stają się bezradni wobec ich problemów rozwojowych. Wtedy same dzieci dokonują wyboru swoich autorytetów, wartości, celów, treści uczenia się w konfrontacji ze środowiskiem rówieśniczym i mediami. Dzieci te pozostawione sobie, same muszą radzić sobie z grami komputerowymi, muzyką, narkotykami, przymusem kupowania, ponieważ ich rodzice są zagubieni i bezradni (Sitarska, 2012).

Podobnie dziecko może czuć się zagubione i zdezorientowane w wyniku eskalacji kultury masowej. Treści przekazów medialnych, złożone z faktów, mitów, sloganów reklamowych i skrótów myślowych, sprawiają, że stworzony w ten sposób świat fikcji, jest dla dziecka bardziej realny niż rzeczywistość, w której żyje. Należy pamiętać, że ograniczona u dziecka zdolność selekcji i krytycznej oceny sprzyja tworzeniu przez nie zniekształconego obrazu świata, a im więcej czasu dziecko spędza przed telewizorem, tym bardziej jego postrzeganie rzeczywistości jest tożsame z emitowanymi programami (Sitarska, 2012).

Uleganie potężnym wpływom mediów, ograniczony stopień rozumienia i oceniania uniemożliwia krytyczne postrzeganie i rozumienie przez dziecko otaczających go zjawisk. Konsekwencją są zagrożenia związane z ekspansją komputerów w życiu dziecka, przy równoczesnym braku kompetencji ich użytkownika. Realnym niebezpieczeństwem dla rozwoju dziecka są agresywne gry komputerowe, wulgarne korespondencje e-mailowe, internetowe wędrówki, rzeczywistość wirtualna, dezorganizacja dnia spowodowana przesiadywaniem godzinami przed ekranem komputera. W efekcie może nawet dojść do uzależnienia od komputera czy Internetu.

Samotność dziecka przed ekranem telewizora czy komputera to efekt wyniesionych z rodziny nawyków związanych z korzystaniem z mediów. Dziecko często spędza swój wolny czas w domu w samotności, bez rodziców, którzy dużo pracują. W rodzinach dysfunkcyjnych dziecko dodatkowo przeżywa brak zainteresowania ze strony rodziców, opieki, troski czy poczucia bezpieczeństwa. Telewizja wypełnia pustkę dnia codziennego, kompensując brak codziennych spotkań z najbliższymi. Nie zastąpi tego „elektroniczna niańka”, która często ma zadanie „wyręczyć” rodziców w czytaniu bajek, w przekazywaniu wiedzy o świecie, w wyjaśnianiu wielu zawiłych dla dziecka spraw czy przekazywaniu norm moralnych. Media mogą tutaj doprowadzić do osłabienia kontaktów dziecka z rodzicami, rodzeństwem, kolegami i wywoływać w nim poczucie osamotnienia (Sitarska, 2012).

Nie oznacza to wcale, iż dziecko nie powinno korzystać ze współczesnych dóbr cywilizacji. Racjonalne korzystanie przez młodego człowieka z mediów (telewizji i innych mediów elektronicznych) przyczynia się do wzbogacania zasobu jego wiedzy, rozwoju zainteresowań, nowych doświadczeń, przeżyć, do kształtowania obrazu świata i tożsamości kulturowej (Sitarska, 2012). Nie tylko bowiem rodzice czy nauczyciele, ale również kultura popularna wpływa na tożsamość młodego pokolenia. Należy jednak pamiętać, iż żadne media nie zastąpią rodziców w procesie wychowania młodego człowieka.

Funkcjonowanie rodziny we współczesnym świecie - charakterystyka zdrowego (funkcjonalnego) i dysfunkcjonalnego systemu rodzinnego

Rodzina to najlepsze dla dziecka środowisko rozwojowe, które powinno dostarczać bodźców niezbędnych do prawidłowego, psychofizycznego rozwoju. Rodzina kształtuje wzory zachowania się dziecka, a także podstawowe postawy wobec ludzi, przedmiotów czy zjawisk otaczającego świata (Gutowska-Wyka, 2007). Te wzory i postawy będą jednak inne w zdrowej, prawidłowo funkcjonującej rodzinie, a zupełnie odmienne w rodzinie dysfunkcyjnej.

Funkcjonalna, zdrowa rodzina to rodzina, gdzie wszyscy członkowie są całkowicie funkcjonalni oraz relacje pomiędzy nimi też są całkowicie funkcjonalne. Bradshaw rozumie termin „funkcjonalny” jako coś, co działa i spełnia swoje zadania np. rodzic, który zaspokaja w sposób właściwy wszystkie potrzeby dziecka.

W zdrowej, funkcjonalnej rodzinie wszyscy członkowie mogą wykorzystywać swoje ludzkie możliwości. Wykorzystują je do współpracy, spełniania zarówno indywidualnych, jak i wspólnych potrzeb. Funkcjonalna rodzina daje zdrowe podłoże na którym jej członkowie mogą wyrosnąć na dojrzałe istoty ludzkie. Rodziców wiąże z dziećmi prawidłowy i zdrowy stosunek (Bradshaw, 2001).

Rodzina to fundamentalna jednostka socjalizacji, która ma decydujące znaczenie dla przetrwania społeczeństwa. Funkcjonalna rodzina jest jednostką zabezpieczającą przetrwanie i rozwój, powinna ona zatem zaspokajać potrzeby emocjonalne wszystkich swoich członków, znajdując równowagę między autonomią i zależnością, ucząc zachowań społecznych i seksualnych. Zdrowa rodzina zapewnia rozwój i wzrost każdego członka rodziny, w tym także rodziców. Rodzina zatem powinna być miejscem, gdzie rozwija się poczucie własnego ja.

Rodzinę funkcjonalną wyróżnia to, iż wszystkie problemy są zauważane i rozwiązywane, a wszyscy członkowie rodziny mogą zaspokajać swoje potrzeby, wyrażać swoje spostrzeżenia, uczucia, myśli, pragnienia, a nawet fantazje. Relacje w zdrowych rodzinach oparte są na dialogu i równości, a każdy członek rodziny jest tak samo ceniony jako osoba, a jednocześnie przysługuje mu prawo bycia indywidualnością. Komunikacja w tych rodzinach jest bezpośrednia, adekwatna i oparta na konkretnych, obserwowalnych faktach. Rodzice poznali

i docenili w tych rodzinach, jak ważną rolę pełni prawidłowa komunikacja (por. Faber, Mazlish 2013; Steede, 2015).

Rodzice są konsekwentni, a zmiana obowiązujących zasad wymaga uzasadnienia. Naruszenie wartości drugiej osoby budzi u członków rodziny poczucie winy. W rodzinach funkcjonalnych popełniane błędy są dostrzegane, wybaczone i postrzegane jako okazja do uczenia się, gdyż zasady obowiązujące w rodzinach funkcjonalnych pozwalają na błędy. System rodzinny służy jednostkom, a panująca w nim atmosfera jest radosna i pełna spontaniczności (Bradshaw, 2001; Gutowska – Wyka, 2007).

Rodzice napotykać na różne problemy i kłopoty związane z procesem wychowania, które nasila jeszcze życie i lansowane wartości w konsumpcyjnym świecie. Rozwój massmediów wpływa nie tylko pozytywnie, ale również może stanowić zagrożenie w kontekście wychowania dzieci. Znacząca dziś rola massmediów nie może zastąpić zapracowanych rodziców w kształtowaniu wartości przekazywanych dziecku w procesie wychowania. W konsumpcyjnym świecie „mieć, znaczy być”, lecz funkcjonalna rodzina, przekazuje dziecku, iż podstawę oceny drugiego człowieka nie mogą stanowić zasady oparte na konsumpcji, uczy dziecko budowania własnej wartości niezależnie od posiadanych przedmiotów.

Odwrotnie dzieje się w rodzinach dysfunkcyjnych. Rodziny te zaprzeczają swoim problemom, a zatem nie może dojść do ich rozwiązania. Tak więc pracoholizm, uzależnienie od Internetu czy gier komputerowych nie jest w tych rodzinach uzależnieniem, a jedynie przejawem życia w XXI wieku. W takich rodzinach jednostka nie wyraża swoich spostrzeżeń, uczuć, myśli czy pragnień w sposób autonomiczny. W rodzinie dysfunkcyjnej narzucone członkom rodziny role wynikają z potrzeb rodziny jako systemu. Dzieci odrzucają tutaj swoją rzeczywistość, aby zaspokoić potrzeby systemu. Członkowie rodziny dysfunkcyjnej odrzucają granice własnej osoby, aby podtrzymać system rodziny, jednakże zaprzeczenie granic ego jest tożsame z odrzuceniem własnej tożsamości. (Bradshaw, 2001).

Rodzinę dysfunkcyjną cechuje ugodość lub konflikty w komunikacji, co oznacza, że system komunikacji w takiej rodzinie polega albo na otwartym konflikcie lub też na zgodzie na to, aby nie było niezgody. Bardzo rzadko dochodzi tam do prawdziwego kontaktu. W rodzinach takich zasady (takie jak np. kontrola czy perfekcjonizm) są sztywne i nie zmieniają się. Można powiedzieć, że są one stworzone przez toksyczną pedagogikę (Bradshaw, 2001).

Perfekcjonizm kieruje rodzinę ulegającą wpływom konsumpcyjnego społeczeństwa do posiadania jak największej ilości dóbr, przedkłada ona znaczenie „mieć” nad „być” zaspokajając materialny aspekt potrzeb jednostki, a pomija znaczenie potrzeb wyższego rzędu. Potrzebami systemu będzie tutaj ciągle dążenie do coraz to nowszych i bardziej pożądaných produktów, jednak ich zdobycie nie gwarantuje zaspokojenia potrzeb.

„Kupując określony towar kupuje się zarazem oznakę prestiżu i statusu; wielość towarów otwiera ogromne możliwości indywidualizacji własnego obra-

zu, stworzenia własnego stylu, umożliwi tworzenie nieskończonej ilości kombinacji indywidualnych w procesie kreowania własnego image'u. Co więcej, po raz pierwszy stworzona została kulturowa forma indywidualizacji, która nie tylko nie zagraża systemowi społecznemu, ale aktywnie go podtrzymuje. Dokonanie zakupu stało się bowiem moralnym nakazem, obywatelską cnotą w społeczeństwie, którego gospodarka całkowicie uzależnia się od konsumpcji” (Szkudlarek, Melosik, 2010, 80).

Podmiotowość staje się więc tożsama z wizualnymi oznakami, które inni ludzie mogą widzieć i rozpoznawać jako znaczące, bez względu na realne ich znaczenie. Konstrukcja tożsamości, jak i poczucie bezpieczeństwa będące jednym z wymiarów zdefiniowanej tożsamości, zależy od zakupów. Bieda uważana jest za piętno, stygmat wykluczenia. Być biednym to być pozbawionym pełnego udziału w życiu społeczności, gdyż podstawowym elementem etosu społecznego w świecie rynkowego kapitalizmu jest wydawanie pieniędzy (Szkudlarek, Melosik, 2010).

Jednostka nie zmienia kultury, w jakiej przyszło jej żyć. Nie warto także zaprzeczać faktom, iż ogromny wpływ ma kultura konsumpcyjna na dzieci, na wychowanie. Ważne jest świadome zaspokajanie swoich potrzeb, podejmowanie racjonalnych wyborów konsumenckich przez rodziców i pokazywanie dzieciom wpływu reklam na ich wybory, dążenie do samorealizacji nie tylko poprzez „mieć”, ale poprzez „być”. W konsumpcyjnym świecie rodzice duży nacisk kładą na wyposażenie ich dzieci w dobra materialne jak i poświęcają dużo uwagi na to, by nauczyć dzieci jak zdobywać te dobra, znacznie mniejszą uwagę przykładając do rozwoju emocjonalnego i moralnego ich dzieci.

Należy jednak pamiętać, że to właśnie zadaniem rodziców jest dbanie o rozwój emocjonalny i moralny ich dziecka. Ogromną rolę odgrywają przekazywane przez rodziców wartości, które pozwalają zbudować poczucie własnej wartości dziecka niezależnie od posiadanych dóbr materialnych. Ważne jest, by rodzice mieli pełną świadomość bycia z dzieckiem tu i teraz, gdyż dobre wychowanie to aktywne uczestniczenie w życiu dziecka (Gutowska-Wyka, 2007, Steede, 2015).

Podsumowanie

Wszyscy podlegamy nieodwracalnemu procesowi globalizacji, co sprawia, że dzieci i wartość ich dzieciństwa również są zglobalizowane. U podstaw globalizacji osadzony jest rozwój nowych mediów, telekomunikacji, możliwości szybkiego przemieszczania się ludności, a także ekspansja międzynarodowych rynków. Globalizacja sprowadza wszystkich członków społeczeństwa do roli konsumenta, cofając ich do stanu dzieciństwa. Konsumenty mają funkcjonować jak dzieci, mają wciąż dążyć do zaspokojenia nowych „pokus” materialnych. Proces „uwodzenia” konsumentów kolejnymi pokusami zaczyna się już od wczesnego dzieciństwa, w toku którego dzieci są socjalizowane, a wręcz wychowywane do bycia konsumentami. W wyniku tych oddziaływań proces ten jawi im się jako zupełnie naturalny. Dzieci już od maleńkości stają się obiektami

tem konsumpcyjnego „werbunku” poprzez telewizję. Zaczynają wierzyć w to, iż wartość ich życia mierzona jest możliwością zakupu towarów (Sitarska, 2012).

Żyjąc w epoce wielopłaszczyznowych przeobrażeń ekonomicznych, kulturowych i obyczajowych doświadczamy modyfikacji struktury i sposobu funkcjonowania rodziny. Obserwujemy odejście od jej tradycyjnego modelu. Liczne publikacje psychologiczne, pedagogiczne czy socjologiczne zwracają uwagę na rodzinę jako znaczące środowisko wychowawcze, podkreślając jej wpływ na młodego człowieka (Lechwar, 2011).

Mimo niepodważalnej wartości i znaczenia rodziny dla prawidłowego rozwoju człowieka, obserwacja współczesnego świata pokazuje, że rodzina zajmuje coraz niższe miejsce w hierarchii wartości. Życie w epoce konsumpcyjnej dostarcza nowych, trudnych do rozwiązania problemów. Rodzina XXI wieku w wyniku procesu adaptacji do wymogów sytuacji społeczno-ekonomicznej ponosi tego konsekwencje. Wciąż wzrasta liczba konfliktów rodzinnych, często kończących się przemocą, zmniejsza się trwałości rodzin. Towarzyszy temu zanik więzi rodzinnych, małe umiejętności wychowawcze rodziców, a przede wszystkim niewystarczające zaangażowanie rodziców w proces wychowania.

Wychowanie, szczególnie teraz w XXI wieku, powinno kształtować konstruktywne wartości w człowieku, zasady i normy moralne, które zapewnią nam godną przyszłość, gdyż jeśli zaszczepimy w dziecku egocentryczną, konsumpcyjną postawę, to w przyszłości sami zostaniemy ofiarami własnego modelu wychowania (Lechwar, 2011).

Bibliografia

- Bauman, Z. (2007). *Płynne życie*. Kraków: Wyd. Wydawnictwo Literackie.
- Bradshaw, J. (2001). *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, PTP
- Brzezińska, A. (2000). Psychologia wychowania. W: J. Strelau, (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk: GWP.
- Faber, A., Mazlish, E. (2013). *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*. Poznań: Wyd. Media Rodzina of Poznań, INC.
- Gutowska-Wyka, A. (2007). *Psychologia wychowawcza*, Łódź: Polski Uniwersytet Wirtualny, ss. 103. publikacja elektroniczna, ISBN: 978-83-7405-323-5
- Lechwar, M. (2011). Współczesne problemy rodziny. *Kwartalnik Edukacyjny* 2(65),28-42.
- Melosik, Z. (2007). Kultura popularna, walka o znaczenie i pedagogika. W: A. Gromkowska-Melosik (red.) *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*. Poznań–Leszno: Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie.

- Ostaszewska, A. (2012). *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, internet jako nowe środowiska kształtowania tożsamości*, Warszawa: ORE.
- Sitarska, B. (2012). Dziecko współcześnie. *Kultura i Wychowanie* Nr 4 (2) 2012, 90-113.
- Steede, K. (2015). *10 błędów popełnianych przez dobrych rodziców*. Gdańsk: GWP.
- Szkudlarek, T., Melosik, Z. (2010). *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: wyd. Impuls.
- Wojcieszke, B. (2009). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

The education of child in the world of consumer as a challenge for parents in the XXI Century

The education undertaken by parents, in the twenty-first century, is built with very responsible, complex and difficult actions targeted to the child's affective sphere, personality and system of values. Parents are faced with different issues and problems associated with the process of education which are enhanced by the life in the consumer world. The development of mass media affects not only positive, but also may pose a threat in the context of raising children. The significant role of the mass media today must not substitute of busy parents in shaping the value of the child in the educational process. In the consumer world, "have the means to be", but functional family should teach the child to build self-esteem, regardless of possessed objects.

ANNA KOSSAK-JAGODZIŃSKA

**Wydział Architektury
Politechniki Śląskiej w Gliwicach**

Stymulowanie i rozwijanie potencjału twórczego studentów architektury w dobie globalizacji

Wprowadzenie

Jak można zdefiniować zjawisko globalizacji? Polski socjolog Piotr Sztompka twierdzi, że globalizacja to „proces zagęszczenia i intensyfikowania się powiązań i zależności ekonomicznych, finansowych, politycznych, militarnych, kulturalnych, ideologicznych między społecznościami ludzkimi, co prowadzi do unifikacji świata w tych wszystkich zakresach i odzwierciedla się w pojawieniu się więzi społecznych, solidarności tożsamości w skali ponadlokalnej i ponadnarodowej”. Ronald Robertson, twierdzi, że globalizacja to „zbiór procesów, które czynią świat społeczny jednym”, a Marshall McLuhan, że: „świat jest globalną wioską”. Tak jak każdy proces globalizacja ma swoje plusy i minusy. Rozpatrując np. aspekt gospodarczy i społeczno-kulturalny.

Globalizacja w gospodarce przyczynia się do konkurencyjności przedsiębiorstw, wymusza efektywność, elastyczność i innowacyjność gospodarowania - jest dźwignią rozwoju gospodarczego. Globalizacja zmusza przedsiębiorstwa do konkurencyjności w skali światowej, a z kolei konkurencja międzynarodowa wzmacnia globalizację.

Globalizacja pozytywnie oddziałuje na sferę społeczno-kulturalną. Dzięki kulturze globalnej pojawiło się zjawisko trybalizmu - poczucie tożsamości grup ludzi. Z drugiej jednak strony globalizacja przyczynia się do ujednoczenia świata, niszczy różnorodność kulturową, degraduje kulturowe i narodowe normy, zabija lokalne tożsamości. Wytwarza się tendencja do nowego, kosmopolitycznego stylu życia, polegającego na zaniku roli religii, rodzimej kultury i narodowości.

Globalizacja premiuje kraje dysponujące wysoko kwalifikowaną siłą roboczą, wysokim poziomem wiedzy i dobrymi umiejętnościami w zakresie organizacji i zarządzania. To są te właśnie atuty, które gwarantują sukces w bardziej konkurencyjnym środowisku globalnym. Podnoszenie jakości kapitału ludzkiego już obecnie stanowi ogromnie ważne zadanie ekonomiczne i społeczne oraz bardzo istotny składnik polityki państwa w zakresie zwiększania międzynarodowej konkurencyjności makro- i mikroekonomicznej.

Artykuł ten, będąc kontynuacją rozważań na temat wspierania kreatywności w dydaktyce architektonicznej (Kossak-Jagodzińska, 2015), jest próbą odpowiedzi na pytania:

- Co proces globalizacji oznacza dla edukacji studentów wydziałów architektury?
- Jak sprawić, by zdolni studenci nie stali się zaledwie przeciętnymi pracownikami, by poradzili sobie w zarówno życiu zawodowym na zglobalizowanym rynku pracy i w zglobalizowanym społeczeństwie?
- Jak rozwijać ich potencjał twórczy?
- Jak pomóc im wykorzystywać atuty (ale i oswajać ograniczenia), tkwiące w ich wrodzonych typach umysłu i osobowości.

Celem podjęcia niniejszych rozważań jest próba wyprowadzenia z teorii twórczości, wskazówek, które mogą być przydatne w kształceniu młodzieży w procesie nauczania projektowania na studiach architektonicznych, w zależności od ich indywidualnych kompetencji zaliczanych do typu umysłu i inteligencji emocjonalnej.

Edukacja architektoniczna w dobie globalizacji

Wybitny przedstawiciel wychowania estetycznego Ernest Weber wykazał na początku XX wieku, że psychikę ludzką cechuje przewaga pierwiastków irracjonalnych nad racjonalnymi. Rozwój i życie jednostki znamionuje bezpośredniość sztuki, a nie formalność nauki, dlatego też wychowanie i nauczanie wymaga intuicji - owego czynnika, którego nie można nauczyć się za pomocą odgórnie ustalonych, reguł, zasad postępowania i sylabusów. Koncepcja pedagogiczna Ernesta Webera opiera pracę z uczniem na intuicji, na wczuciu się w jego psychikę, aby tym łatwiej sprowokować go do przemyśleń i doprowadzić do samodzielnych działań. Przeświadczenie, że naszą własnością wewnętrzną staje się to tylko, czemu potrafimy nadać w aspekcie twórczym indywidualny kształt, pozwala każdy poszczególny akt nauczania poddać prawu artystycznej twórczości. Takie traktowanie problemu w przypadku nauczania projektowania architektonicznego jest rzeczą szczególnie ważną i we właściwy sposób określa relację uczeń – nauczyciel. I tak nauczyciel nie może próbować tworzyć psychiki ucznia i jego wrażliwości, może tylko pobudzać je i nimi kierować, dostarczać inspiracji i bodźców. Uczeń zaś nie poddaje się biernie wpływowi wychowawcy, ale przejmując od niego powyższe impulsy, przerabia je na własną treść. Nauczanie architektury jest bowiem w swej najgłębszej istocie estetycznym samo wychowywaniem i kształceniem zarówno ucznia jak też nauczyciela.”

Tak pisały o nim Agnieszka Bażko i Małgorzata Skrzypek-Łachińska z Politechniki Gdańskiej (2009). Same twierdzą natomiast, że: „Nauczyciel w swej pracy dydaktycznej musi uwzględniać swoisty byt ucznia oraz służyć mu wszystkimi swoimi umiejętnościami w osiąganiu i wyrażaniu osobowości. Nie można ograniczać indywidualności, z którymi sobie jeszcze nie radzi i do któ-

rych nie ma psychicznego przygotowania. (...) Trzeba umieć wzbudzić w uczniu prawdziwy i szczerzy zapał, wynikający z jego zaangażowania i świadomości. Należy przy tym zachować umiar i delikatność, ponieważ niebezpieczne jest dla duchowego rozwoju młodego człowieka podsuwanie mu treści, z którymi sobie jeszcze radzi i do których nie ma psychicznego przygotowania. (...) Każdy student ma niepowtarzalną osobowość, wrażliwość i ustalone granice prywatności, kontroluje emocje i kreuje sposoby ekspresji, wymaga szacunku i szczególnej delikatności, niezbędnej zwłaszcza w kontaktach uczeń – nauczyciel.”

Rozwijanie potencjału twórczego studentów

Powstaje obecnie coraz więcej kursów doskonalenia, które za zadanie mają rozwijanie wiedzy i umiejętności rozwijania potencjału twórczego. Celem zajęć jest zmiana tradycyjnego, przedmiotowego sposobu widzenia człowieka na nowy, podmiotowy, który umożliwi świadomą i zamierzoną twórczość. Intencją jest rozbudzenie w uczestnikach świadomości własnej podmiotowości i wyrobienia przekonania, że mogą świadomie kształtować własną przyszłość. Wykłady stanowią podstawę teoretyczną dla osób pragnących uczestniczyć w zajęciach warsztatowych twórczości. Dodatkową korzyścią wynikającą z zapoznawania się z zagadnieniami poruszonymi na wykładach jest zdobywanie umiejętności traktowania wyzwań i problemów jako okazji do samorozwoju polegającego na przekraczaniu własnych ograniczeń, co sprzyja kreatywności i podejmowaniu trafnych decyzji. Efekty kształcenia, które uczestnik po takim kursie osiąga:

1. W zakresie wiedzy:
 - Definiuje twórczość
 - Wyjaśnia wpływ twórczości na życie człowieka
 - Wskazuje na możliwość rozwoju twórczości człowieka
 - Dyskutuje o podmiotowej roli nauczyciela we współczesnej edukacji
2. W zakresie umiejętności:
 - Planuje działania skierowane w stronę kreatywności
 - Rozwija swój potencjał twórczy
 - Rozwija swoją osobowość, świadomość siebie
 - Przygotowuje otoczenie sprzyjające twórczości
 - Modyfikuje swoje zachowania
3. W zakresie kompetencji społecznych:
 - Ocenia zachowania i działania
 - Jest wrażliwy na działania kreatywne
 - Popiera przełamywanie schematów, rutyny, stereotypowych zachowań
 - Opowiada się za kreowaniem własnej rzeczywistości
 - Tworzy siebie

(http://www.wshe.sieradz.pl/uploads/pdf/sylabusy/pedagogika/1/6U_dzia%c5%82ania%20tw%c3%b3rcze.pdf)

Twórczość projektowo-konstrukcyjna a cechy umysłu twórców

Analizując twórczość projektowo-konstrukcyjną a cechy umysłu twórców Igor Rydzynowicz i Czesław Nosal (1999) podają najbardziej charakterystyczne cechy myślenia twórczego: (1) jest to proces heurystyczny, (2) jest to proces nieciągły, (3) jest to proces, w którym zasadniczą rolę odgrywa wyobraźnia. Według nich problemy twórcze są: (1) subiektywnie nowe, (2) społecznie ważne, (3) otwarte, nieokreślone, (4) dywergencyjne, tzn. mające wiele rozwiązań. Zauważają też, że w badaniach cech umysłu twórców psychologowie wyodrębnili następujące zdolności: (1) zdolność dostrzegania nowych problemów, (2) giętkość myślenia, (3) oryginalność myślenia. Z cech osobowości twórców natomiast najczęściej wymienia się: (1) silną motywację i wytrwałość, (2) introwersję, (3) nonkonformizm, (4) krytycyzm i obiektywizm. Cechy powyższe stwierdzono u wybitnych twórców w dziedzinie nauki i sztuki.

Dietrich (1985) rozróżnia następujące stadia twórczości technicznej: (1) rozpoznanie potrzeby, (2) opracowanie systemu, (3) opracowanie konstrukcji, (4) weryfikacja konstrukcji wytworu, (5) weryfikacja działania wytworu, jako środka technicznego, (6) doskonalenie systemu i konstrukcji.

Strzałecki (1977) za pomocą badań empirycznych i dokonanych analiz statystycznych ustalił kryteria oceny rozwiązań twórczych: (1) przejrzystość, logiczność i zwartość struktury, (2) oryginalność, (3) sprawność, rozumiana prakseologicznie jako ogół zalet praktycznych.

Nosal Cz. S. (1992) opracował nową diagnozę cech umysłu i określił w badaniach empirycznych zbiór tych cech: (1) chaotyczność, (2) emocjonalność, (3) fantazja, (4) intuicja, (5) logiczność, (6) otwartość, (7) pomysłowość, (8) racjonalność, (9) ryzykowność, (10) systematyczność, (11) typowość. Na podstawie analizy statystycznej, we współpracy z Rydzynowiczem (1999) wyodrębnił podzbiór cech umysłu, które istotne są w twórczości projektowo-konstrukcyjnej: Fantazja, intuicja, otwartość, pomysłowość i racjonalność.

Typy umysłu

Pojęcie typu lub syndromu wynika z istnienia skrajnych kategorii charakteryzujących ściśle określone kontinuum znaczeniowe, np. dzieląc ludzi na (1) ekstrawertów (ukierunkowanych na zdarzenia zewnętrzne, poznawanie faktów i ujawnianie swoich przeżyć) i (2) introwertów (skoncentrowanych na swoich przeżyciach, analizowaniu wewnętrznego świata i maskowaniu reakcji) bierze się ich postawę względem otoczenia, jakościowo różniące się orientacje osobowości.

Jedną pierwszych (klasycznych) typologii intelektu zaproponował W. James (...) i dokonał podziału na: (1) subtelnego teoretyka (którego określił jako racjonalistę) i (2) pobieżnego empiryka (wykazującego skłonność do sensualizmu i determinizmu).

I. Pawłow (...) wyróżnił drugi klasyczny podział na: (1) artystę (który preferuje konkrety, wyobrażenia i doznania emocjonalne jako podstawy orientacji w świecie) i (2) myśliciela (którego preferencje są identyczne z subtelnym teoretykiem James'a)

Sporym zainteresowaniem badawczym cieszył się podział na ekstrawertów i introwertów. H. Eysencka (...) badał te opozycję pod kątem preferencji poznawczych (w zakresie wyboru informacji). Ekstawersja według niego koreluje z opieraniem się na kryteriach obserwacyjnych (gdyż preferencje ekstrawertów ukierunkowane są na „konkretność” - wolą wyraziste dane zewnętrzne np. fakty, pomiary itp.), a introwersja – z preferowaniem abstrakcyjnego myślenia (gdyż introwerterci w mniejszym stopniu odwołują się do kryteriów obserwacyjnych i są ukierunkowani na myślowe wnikanie w rzeczywistość - wybiorą teorie, spekulacje, hipotezy).

R. L. Ackoff i F. E. Emery (1972) interpretują ekstra- i introwersję w aspekcie informacyjnym: ekstawerterci przejawiają tendencję do obiektywizacji (bo posługują się kryteriami obiektywnymi), a ekstrawerterci – do subiektywizacji (unikają kryterium wartościowania).

J. B. Rotter (1971) natomiast rozpatrywał ekstra- i introwersję ze względu na poczucie kontroli. Ekstawerterci mają poczucie kontroli zewnętrznej, tzw. osoby „zewnętrzsterowne” (wierzą w los, szczęście, przypadek i to, że człowiek ma minimalny wpływ na swoje zachowanie i zdarzenia zachodzące w otoczeniu) – w aspekcie informacyjnym to osoby biernie oczekujące na informacje, sami ich nie wytwarzają i są mało twórcze. Przeceniając kompletność informacji i trudno im zamknąć proces ich poszukiwania, bo ciągle „jeszcze czegoś brakuje”. Introwerterci przeciwnie, to tzw. osoby „wewnętrzsterowne” z wewnętrznym poczuciem kontroli (są przekonane o wpływie jednostki na zdarzenia) – szukają innego typu informacji (same nawet je generują), podejmują zadania złożone i perspektywiczne oraz działania twórcze. Aktualny brak kompletności informacji nie ma dla nich większego znaczenia w kontekście perspektywicznych zadań. Mogą nawet zbyt pochopnie strukturalizować pole informacji na podstawie kilku niekompletnych komunikatów.

J. Royce (1974) zaproponował trójdzieloną typologię intelektu: (1) empiryzm (nastawiony na spostrzeganie – osoby te odznaczają się konkretnością ujmowania oraz małym zakresem semantycznych danych – badają świat przez indukcję), (2) racjonalizm (nastawiony na myślenie – osoby te odznaczają się umysłowością o ukierunkowaniu formalno-teoretycznym – tworzą „modele” i bardziej koncentrują się na ich własnościach formalnych niż na samym otoczeniu rzeczywistym) – jako typ pośredni i (3) metaforyzm (wybierający myślenie jako czynnik poznawczy – osoby te mają skłonność do ujmowania abstrakcyjnego i zwiększania zakresu semantycznego).

Przedstawione powyżej typologie intelektu koncentrowały się na trzech podstawowych procesach informacyjnych: (1) odbiór (ujmowanie i kodowanie) danych, (2) ocena (kryteria wartościowania) dostrzeżonych informacji, (3) kontroli poznawczej - ale nie każdy typ był opisany z punktu widzenia wszystkich trzech (Kowalec, Nosal 1989a).

Typologia stworzona przez C. G. Junga (...) jest koncepcja dwuwymiarowa, bo dotyczy ujmowania (sposstrzegania) danych oraz sposobach ich wartościowania. „Odbiór informacji”, według niego, odbywać się może dwoma sposobami: (1) ujmowanie koherentne – poprzez percepcję (doznanie zmysłowe) i (2) ujmowanie całościowe – intuicje. „Wartościowanie informacji” natomiast odbywać się może w kategoriach: (1) prawdziwy-fałszywy - za pomocą myślenia, (2) „podoba mi się / nie podoba mi się” - za pomocą odczuwania.

I. I. Mitroff i R. H. Kilman (1975) zaproponowali podobny wariant tej typologii intelektu nazywając style odbioru informacji jako: sposstrzeganie i intuicja, a style jej wartościowania: emocjonalny i logiczny.

Cztery typy umysłu a reguły myślenia i poszukiwania informacji

C. S. Nosal (1981) proponując, by ujęcie Junga potraktować jako opis dyskryminand i preferent, stworzył kombinację tych dwóch stylów odbioru i wartościowania informacji, która pozwoliła wyodrębnić cztery typy umysłu, a na ich podstawie cztery portrety psychologiczne: (1) obserwatora, (2) myśliciela, (3) pragmatyka i (4) wizjonera o odmiennych preferencjach metodologicznych.

Typ I. Logik - analityk - empiryk (konkretność, obiektywność). Obserwator. Jest indukcjonistą, zwolennikiem prostych kontrolowanych schematów intelektualnych. Posiada bazę danych opartą na szczegółowych sposstrzeżeniach a za kryterium prawdy przyjmując pewność uzyskaną poprzez doświadczenie.

Typ II. Logik – holista - teoretyk (globalność, obiektywność). Teoretyk. Jest dedukcjonistą koncentrującym się na zasadach myślenia teoretycznego. Jego celem jest formalizacja i idealizacja zjawisk.

Typ III. Doznaniowiec - analityk - praktyk (konkretność, subiektywność). Pragmatyk. Preferuje wielokrotne eksperymenty służące stworzeniu konstrukcji (teoretycznej) subiektywnie ocenianej jako prawidłowa.

Typ IV . Doznaniowiec – holista – mistyk (globalność, subiektywność). Wizjoner. Jest intuicjonistą kontemplującym rzeczywistość albo fantastą – wizjonerem. Dąży do globalnego zrozumienia. Preferuje badania interdyscyplinarne.

Ponadto każdy z tych typów umysłu posiada:

- Odmienne preferencje w poszukiwaniu informacji,
- Różnice w szybkości asymilowania nowo przyjętych danych,
- Inne preferencje rodzajów problemów.

Z punktu widzenia twórczego projektowania i edukacji architektonicznej interesujące są przedstawione przez Marię Kowalec i Czesława Nosal (1989a) przypuszczalne preferencje typów intelektu w zakresie stosowania reguł umysłu i kategorii treściowych pytań o informację w kolejnych fazach rozwiązywania problemów (fazach myślenia): genezy, analizy, generacji, ewaluacji i weryfikacji. Można je bowiem porównać do pięciu stadiów twórczości technicznej Dietricha (1985).

1 Faza myślenia – geneza:

Typ I

Częste korzystanie z gotowych, sformułowanych już problemów: powtórzenie, modyfikacja, związanych z bieżącą sytuacją i możliwościami. Formułowanie pytań o istniejące zadania dotyczące konkretnego odcinka rzeczywistości.

Typ II

Samodzielne formułowanie problemów, których rozwiązanie prowadzić może do formalizacji odcinka rzeczywistości. Ciągłe dążenie do rozszerzania zasięgu formalizacji. Pytania o źródła problemu i jego związku z innymi problemami.

Typ III

Samodzielne formułowanie problemów w wyniku przetwarzania danych związanych z aktualną sytuacją ludzi i dotyczących tej sytuacji doznań osobistych. Formułowanie pytań o fakty związane z określoną sytuacją.

Typ IV

Samodzielne formułowanie problemów dotyczących dużych obszarów rzeczywistości lub znajdujących się na ich pograniczu. Identyfikowanie całej klasy problemów. Poszukiwanie źródeł klasy problemów i danych pozwalających na określenie jej budowy.

2 Faza myślenia – analiza:

Typ I

Uporczywość w zbieraniu zmiennych związanych z podjętym zadaniem (problemem) przy jednoczesnych trudnościach w ustaleniu kryteria ich selekcji z uwagi na znaczenie dla rozwiązanego zadania.

Typ II

Dążenie do zbudowania modelu problemu przy pomocy sformalizowanych środków logicznych. Formułowanie pytań o istniejące już opisy (modele) zależności między zmiennymi dotyczącymi rozwiązywanego problemu.

Typ III

Podział problemu na mniejsze problemy cząstkowe. Poszukiwanie informacji dotyczących ewentualnie istniejących rozwiązań dotyczących wyróżnionych problemów cząstkowych. Dążenie do stworzenia obrazu problemu np. w formie rysunku, schematu, odzwierciedlającego relacje pomiędzy elementami jego struktury.

Typ IV

Dążenie do określania związków między problemami danej klasy (nadrzędność–podrzędność, rozmaite relacje kojarzeniowe) oraz struktury rozwiązywanego problemu przy pomocy subiektywnie ustalonych kryteriów selekcji zmiennych i sposobów identyfikacji relacji między nimi, nierzadko „wolnych” od środków formalnej logiki.

3 Faza myślenia – generacja:

Typ I

Generowanie niewielu ostrożnych pomysłów rozwiązania dotychczasowych na ogół jednego kierunku poszukiwań. Tendencja do wykorzystania bez zmian lub z drobnymi zmianami już istniejących pomysłów rozwiązania. Pytania o znane kierunki rozwiązań i ich wartość.

Typ II

Wysuwanie nowych pomysłów dotyczących przede wszystkim dróg formalizacji pozwalających na powiększanie zasięgu możliwości formalizacyjnych.

Typ III

Częsta zmiana kierunków poszukiwania rozwiązań, uporczywość w podejmowaniu prac konstruktorskich. Budowa pomysłów rozwiązania w oparciu o wielokrotne manipulowanie danymi (faktami i doznaniem) związanymi z problemem.

Typ IV

Produkowanie wielu pomysłów związanych z różnorodnymi kierunkami rozwiązań, opartych na analogiach stanowiących źródło nieoczekiwanych skojarzeń. Zachowanie informacyjne skierowane na poszukiwanie wszelkiego rodzaju analogii.

4 Faza myślenia – ewaluacja:

Typ I

Poszukiwanie zewnętrznych kryteriów oceny pomysłu, takich jak istniejąca dokumentacja dotycząca zastosowania danego pomysłu, pozytywna ocena ekspertów itp.

Typ II

Tworzenie nowych metod oceny pomysłów w wyniku poszukiwania szczegółowych obiektywnych kryteriów, pozwalających na udowodnienie formalnej spójności pomysłu z przyjętym „modelem” problemu.

Typ III

Ocena pomysłów z subiektywnego punktu widzenia, a w tym szczególnie postrzeganej społecznej pomysłu, możliwości szybkiej jego realizacji, wartości ekonomicznej.

Typ IV

Wysokie wartościowanie pomysłów całkowicie nowych, unikalnych, niepowtarzalnych.

5 Faza myślenia – weryfikacja:

Typ I

Stosowanie takich metod weryfikacji, jak: pomiar, ostrożny kontrolowany eksperyment, obliczenia. Dążenie do poszukiwania informacji na temat znanych już sposobów sprawdzania i wykorzystywania pomysłów.

Typ II

Sprawdzanie pomysłów na drodze myślowej lub planowanie śmiałych eksperymentów opartych na zasadzie makroróżnicowania i nowych metod pomiaru.

Typ III

Sprawdzanie pomysłów wg kryteria „jednokrotnej możliwości” np. na modelu lub prototypie. Poszukiwanie informacji potwierdzających pomysł konstrukcyjny. Tendencja do odrzucania informacji zaprzeczających lub podważających pomysł.

Typ IV

Uznawanie subiektywnych doznań np. emocji za wystarczający sprawdzian pomysłu („to jest oczywiste!”) Nierzadkie pomijanie fazy weryfikacji pomysłu.

Celem tego opracowania, dotyczącego typów intelektu a reguły myślenia i poszukiwania informacji było, jak twierdzą autorzy (Kowalec, Nosal, 1989a), teoretyczne uzasadnienie zależności między globalnymi stylami poznawczymi ludzi (typami intelektu) oraz typem problemu, cechami potrzeb i zachowań informacyjnych występujących w procesie rozwiązywania problemu.

W kolejnym badaniu: O wpływie typu intelektu na częstość stosowania reguł heurystycznych (Kowalec, Nosal, 1989b) w poszczególnych fazach myślenia, potwierdzili w większości swe założenia. Autorzy sądzą, że analizy te rzucić mogą ciekawe światło na związek reguł sterowania myślenie twórczym z posiadaną wiedzą (która wpływa na założenia postawione w fazie analizy problemu), standardami edukacyjnymi (mającymi wpływ fazę weryfikacji problemu) i indywidualnymi preferencjami.

Są to badania zwłaszcza interesującego dla nauczania przyszłych architektów, którzy wykorzystują heurystykę do twórczego rozwiązywania problemów.

Inteligencja emocjonalna

Według definicji sformułowanej przez Daniela Golemana (2012), pracownika naukowego Harvardu i autora książek o inteligencji emocjonalnej, są to zdolności rozpoznawania przez nas naszych własnych uczuć i uczuć innych, zdolności motywowania się i kierowania emocjami zarówno naszymi własnymi, jak i osób, z którymi łączą nas jakieś więzi. Goleman w latach 90-tych zakwestionował rozpowszechnioną opinię głoszącą, że dla odniesienia sukcesu w życiu kluczowa jest inteligencja akademicka mierzona ilorazem inteligencji, która decyduje o wynikach osiągniętych w nauce. Na podstawie wieloletnich badań stwierdził, że w naszym życiu osobistym i zawodowym dużą rolę odgrywa inteligencja emocjonalna, która ma wpływ na to, jak wykorzystujemy swoją wiedzę i umiejętności.

Na inteligencję emocjonalną składa się pięć kompetencji emocjonalnych i społecznych:

- samoświadomość - wiedza o swoich stanach wewnętrznych, preferencjach, możliwościach i ocenach intuicyjnych, czyli świadomość emocjonalna, poprawna samoocena, wiara w siebie, tj. silne poczucie własnej wartości i świadomość swoich możliwości i umiejętności;
- samoregulacja - panowanie nad swoimi stanami wewnętrznymi, impulsami i możliwościami czyli samokontrola, utrzymywanie norm uczciwości i prawości, sumienność, elastyczność w dostosowywaniu się do zmian, innowacyjność;
- motywacja - skłonności emocjonalne, które prowadzą do nowych celów lub ułatwiają ich osiągnięcie, czyli dążenie do osiągnięć, zaangażowanie, inicjatywa, optymizm;

- empatia - uświadamianie sobie uczuć, potrzeb i niepokojów innych osób, czyli rozumienie innych, świadomość polityczna, tj. rozpoznawanie emocjonalnych prądów grupy i stosunków wśród przedstawicieli władzy;
- umiejętności społeczne - umiejętność wzbudzania u innych pożądanych reakcji, czyli wpływanie na innych, porozumienie, łagodzenie konfliktów, przewodzenie, tworzenie więzi, współpraca i współdziałanie, umiejętności zespołowe.

Inteligencja emocjonalna nie jest cechą wrodzoną. Goleman (1999) wskazuje, kiedy i jakimi metodami można ją kształtować w dzieciach, aby zapewnić im jak najwłaściwsze wykorzystanie wrodzonych zdolności w uzyskaniu sukcesu w życiu.

Podsumowanie

Na zakończenie można zacytować Roberta Berelkowskiego (2009) z Instytutu Architektury Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy: „Skrajne postawy w jednym przypadku eksponują rynkową rolę architekta, budując wizerunek usługodawcy, człowieka biznesu, osoby dbającej o interes prywatny lub publiczny w zależności od charakterystyki zleceniodawcy (zgodnie ze statusem zawodu publicznego zaufania), w drugim przypadku budują wizerunek architekta, jako znawcy i protagonisty wybranego kanonu (cokolwiek rozumieć pod tym pojęciem), kreatora przestrzeni, demiurga z misją urzędzenia przestrzeni w sposób zgodny z jednym z licznych, izolowanych systemów przekonań. A jednak te postawy nie wyrażają zderzenia świata zamkniętego w murach jakiegokolwiek uczelni w kontraście z tym, co dzieje się poza nią.”

Oprócz indywidualnych kompetencji zawodowych absolwent powinien zatem posiadać:

- umiejętność rozwijania swojego potencjału twórczego – kreatywności i świadomość swojego typu umysłu, swojej indywidualności;
- poczucie własnej wartości, umiejętność autoprezentacji i obrony swoich poglądów, ale i umiejętność pracy w grupie – inteligencję emocjonalną, zdolności interpersonalne.

Dzięki temu ma szansę stać się pełnowartościowym pracownikiem lub pracodawcą, skutecznie konkurującym na rynku zglobalizowanego świata.

Nie będzie jednak świadomego siebie, znającego swoją wartość absolwenta wydziału architektury, jeśli na swojej drodze edukacji nie spotka nauczyciela-mistrza, który oprócz umiejętności przekazania zawodowej wiedzy potrafi:

- być empatycznym, umieć zmotywować – czyli sam posiada inteligencję emocjonalną;
- inspirować – czyli zna metody pobudzania kreatywności;
- właściwie do indywidualnych, naturalnych predyspozycji, sprowokować ich do przemyśleń i doprowadzić do maksymalnie samodzielnych działań - czyli oprócz kierowania się intuicją, potrafi oszacować typ umysłu swoich stu-

dentów i ich preferencje poznawcze, wie w którym momencie etapu projektowania, na ile i jak nim pokierować.

Dzięki temu jego studenci zyskują pewność siebie i samodzielność nie tylko w wykonywaniu twórczych prac projektowych, ale i w innych aspektach życia zawodowego i osobistego.

Bibliografia

- Bereńkowski, R. (2009). Pęknięcie struktury. Nauczanie architektury w czasach przesilenia. *Przestrzeń i Forma*. 11/2009, 54-68. ISSN 1895-3247.
- Błażko, A., Skrzypek-Łachińska, M. (2009). Poszukując indywidualności. *Przestrzeń i Forma*. 11/2009, 69-76. ISSN 1895-3247.
- Dietrich, J. (1985) Minileksykon. *Problemy Postępu Technicznego*. 5-6/1985.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencja emocjonalna*. Media Rodzina. ISBN: 978-83-7278-217-5.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Media Rodzina. ISBN: 978-83-8559-481-9.
- Kossak-Jagodzińska, A. (2015). Wspieranie kreatywności w dydaktyce architektonicznej. W: Tanaś V., Welskop W. (red.) *Lifelong Learning*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu. 275-285. ISBN 978-83-940080-5-5.
- Kowalec, M., Nosal, Cz. S. (1989a). Typ intelektu a reguły myślenia i poszukiwania informacji. *Zagadnienia Naukoznawstwa*. 1(97)1989, 47-72. PL ISSN 0044-1619.
- Kowalec, M., Nosal Cz. S. (1989b). Wpływ typu intelektu na częstość stosowania reguł heurystycznych. *Zagadnienia Naukoznawstwa*. 3-4(99-100)1989, 501-518. PL ISSN 0044-1610.
- Nosal, Cz. S. (1981). Psychologiczne typy intelektu badaczy, a ich zależność od pola informacji i od rozwoju poszukiwanych i komunikowanych danych. *Materiały Informacyjne*. CİNTE. 6/1981, 44-71.
- Nosal, Cz. S. (1992). *Diagnoza typów umysłu. Rozwinięcie i zastosowanie teorii Junga*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN 83-01-10863-0.
- Przybylski, R. *Globalizacja - pozytywne i negatywne aspekty*. http://www.wosna5.pl/globalizacja_pozytywne_i_negatywne_aspekty. Dostęp: 3.03.2016
- Rydzanicz, I., Nosal Cz. (1999). Twórczość projektowo-konstrukcyjna a cechy umysłu. W: *XIX Sympozjum podstaw konstrukcji maszyn*. Zielona Góra – Świnoujście. 299-305.
- Strzałecki A. (1977). Kryteria oceny twórczych rozwiązań projektowych. Próba empirycznej weryfikacji. *Prakseologia* 1-2/1977. (http://www.wshe.sieradz.pl/uploads/pdf/sylabusy/pedagogika/1/6U_dzia%c5%82ania%20tw%c3%b3rcze.pdf).

Stimulating and developing the creative potential of students of architecture in the era of globalization

The aim to take on these considerations is the attempt to derive tips from the theory of creativity that may be useful in the education of young people in the process of learning design for architectural studies, depending on their individual competences that belong to type of mind and emotional intelligence.

JOANNA KOZIELSKA
Zakład Poradnictwa Społecznego
Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Poradnictwo zawodowe w kontekście globalizacyjnych przemian. Kazus emigracji zarobkowej

Wprowadzenie

Wiek XX i XXI to okres wzmożonego wglądu w karierę zawodową człowieka, nowe warunki społeczno - gospodarcze modyfikujące schematy dotychczasowych modeli karier zawodowych wymuszają także przeobrażenia w zakresie poradnictwa zawodowego.

Rzeczywistość społeczna cechująca się nieustannymi zmianami, tak niepełna i spowita ryzykiem, stawia człowieka wobec całej gamy wyzwań życiowych i zawodowych (Bauman; 2006a; Bauman, 2006b; Beck, 2002; Giddens 2007 i inni). Odmieniony, po 1989 roku, rynek pracy wymusza cały wachlarz reakcji, których celem jest zaadaptowanie się jednostek do jego odmienionego oblicza, czego konsekwencją staje się zwiększenie mobilności i elastyczności oraz otwartości na zmiany, co wiąże się także ze zróżnicowaniem wzorów przebiegu życia zawodowego i działań poradniczych w ich obrębie (por. Piorunek, 2008a,b;2010; Hajduk, 2001; Solarczyk - Ambrozik, 2004 i inni). Opisane przemiany przynoszą destabilizację biegu życia zawodowego, potęgują poczucie rozczarowania, przyczyniają się do zachwiania poczucia własnej wartości. W warunkach ograniczonego dostępu do pracy Polacy są zmuszeni do redefiniowania pojęcia kariery i realizowania jej w transnarodowym wymiarze (Koziełska, 2014 i 2015).

Urzeczywistnienie zasady swobodnego przepływu pracowników, w momencie włączenia Polski w struktury Unii Europejskiej, odmieniło oblicze migracyjnych ruchów- od dominującego w latach 80-tych wychodźstwa politycznego, po poakcesyjne migracje - często typowo - zarobkowe. Konsekwencją europejskiej integracji jest także skala zjawiska, jego masowość i powszechność, zarówno w perspektywie lokalnej, jak i globalnej. Trudno dziś bowiem szukać rodzin, których członkowie lub najbliżsi znajomi nie stali się „aktorami” na europejskiej migracyjnej scenie.

Jednym ze skutków globalizacji jest zjawisko określane mianem, wspomnianego już, transnarodowości, czyli procesu, za sprawą którego migranci funkcjonują codziennie, (na wielu płaszczyznach - społecznej, gospodarczej, rodzinnej, kulturowej, politycznej) ale poniekąd w oderwaniu od terytorialności, z pominięciem granic państw (Bash, Glick-Schiller, Blanc-Szanton,1994:

22). Badaczki, które jako pierwsze podjęły się próby konceptualizacji zjawiska transnarodowości, zakładają, iż migrant buduje swój życiowy obszar ponad granicami narodowymi, politycznymi czy kulturowymi. Niedźwiedzki wyróżnia cztery elementy funkcjonowania transnarodowego wymiaru rzeczywistości: ramy polityczno–prawne, zatrudnienie i pełnienie innych ról społecznych, struktury społeczne, instytucje oraz tożsamość.

Globalizacja w kontekście planowania kariery

Przez globalizację należy rozumieć „obiektywny i nieodwracalny proces scalania świata we względnie spójną całość i zarazem proces jego uniformizacji. Jest to zjawisko złożone, dokonujące się zarówno na płaszczyźnie ekonomicznej, społecznej, politycznej, jak i kulturowej, demograficznej, naukowej, technologicznej, informatycznej, mentalnej, zachowaniowej (...). Można zatem stwierdzić, że globalizacja to zespół różnorodnych przemian świata współczesnego, które zmierzają w kierunku scalenia oraz unifikacji ogarniętych nią dziedzin rzeczywistości. Dystanse czasowe i przestrzenne, granice geograficzne w procesach pracy, kształtowania karier zawodowych i realizowania innych ważnych zadań rozwojowych przestają mieć znaczenie. Coraz więcej procesów społecznych i psychicznych związanych z pracą i innymi aspektami ludzkich biografii pozbawione są wyraźnej lokalizacji, przekraczając tradycyjne granice kulturowo-geograficzne. Ludzkie biografie przebiegają niejako 'w poprzek' terytoriów i związanych z nimi lokacji, kultur, wartości, norm oraz standardów. Tradycyjne tzn. terytorialne, lokalne i narodowe stosunki społeczne oraz procesy identyfikacji tożsamości zderzają się z nowymi procesami przebiegającymi na bazie procesów globalizacji. Istnienie ponadnarodowej przestrzeni przyczynia się z kolei do rozmywania się granic w psychologicznej przestrzeni życia” (Bańska, 2007), co znacząco zmienia wzorce pracy i modele karier. „Globalizacja kariery oznacza zmianę strukturalną w planach życiowych ludzi zarówno w perspektywie przestrzennej, jak i czasowej (...). Transnarodalizacja rynków pracy determinuje tendencję do planowania i realizowania karier zawodowych, nie tylko w granicach gospodarek narodowych, ale także w kontekście transgranicznym, międzynarodowym i międzykulturowym” (Bańska, 2007).

Poradnictwo zawodowe w dobie eksplozji ruchów migracyjnych

Zapotrzebowanie na profesjonalną pomoc w świecie płynnej nowoczesności nie maleje. Jest wręcz przeciwnie, zapotrzebowanie to wzrasta wprost proporcjonalnie do złożoności i wzrastającego poziomu skomplikowania dzisiejszej codzienności, wzrastającego poczucia bezradności, zagubienia w chaosie codziennych zmagania. Niepewność jutra, nieprzewidywalność współczesnego świata, mnogość poglądów, mglistość życiowych norm i wartości, które można by uczynić drogowskazami w życiu, powodują, że trudno dziś sobie poradzić

z problemami dnia codziennego. Otwarcie granic, wstąpienie do Unii Europejskiej rozszerzyło możliwości młodych ludzi na zdobywanie doświadczenia zawodowego oraz rozpoczynanie kariery poza granicami naszego kraju. Ten krok postawił przed doradztwem zawodowym nowe wymagania.

Jednym ze skutków migracyjnych doświadczeń zawodowych stać się może deprecjacja kwalifikacji, „marnotrawstwo mózgów” czyli paranie się typowo imigranckim zatrudnieniem, zatrudnieniem określanym przez badaczy migracyjnych jako brudne, nudne i niebezpieczne. Do negatywnych aspektów należy także rozłąką z rodziną. To wszystko wskazuje, iż migrantów należy objąć wsparciem, pomocą i poradnictwem.

Transnarodowe poradnictwo zawodowe (TVC - Transnational Vocational Counselling) koncentruje się na międzynarodowym i wielokulturowym doradztwie w zakresie kariery zawodowej. Jest więc adresowane do osób, których droga edukacyjna i zawodowa jest w różnych wymiarach realizowana poza krajem ojczystym czy ponad jego granicami (np. we współpracy w kontakcie bezpośrednim czy wirtualnym z pracownikami i pracodawcami z zagranicy). TVC to:

- działania podejmowane w celu ukształtowania u młodych ludzi rzeczywistej adaptacji do permanentnych transformacji w rzeczywistości społeczno-gospodarczej i zmian w jednostkowym życiu zawodowym obejmującym epizody emigracji, dyskontynuacji kariery, konieczność zmiany zawodu, miejsc pracy, form zatrudnienia,
- pomoc w podejmowaniu decyzji o emigracji związanej z pracą, co może wiązać się z diagnozowaniem rzeczywistych możliwości i szans młodego człowieka na rodzimym rynku pracy i w kraju docelowym, może służyć ujawnianiu rzeczywistych motywacji podejmowania takich decyzji, dokonywaniu bilansu zysków oraz start życiowych i zawodowych wiążących się z realizowaniem kariery poza krajem,
- pomoc w kompleksowym perspektywnym planowaniu drogi zawodowej z uwzględnieniem doświadczenia emigracyjnego, które może mieć charakter prorozwojowy także w kategoriach profesjonalnych [nawet w warunkach podejmowania pracy poniżej swoich rzeczywistych kwalifikacji (np. podniesienie kompetencji językowych, społecznych, umiejętności współpracy, zyskanie zaradności i odwagi życiowej, podniesienie samoświadomości i samooceny) pod warunkiem wszakże, że nastąpi optymalizacja czasu i środków realizacji takich doświadczeń],
- pomoc w uzyskaniu informacji o specyfice kulturowo-społecznej i zawodowej rejonu, w którym młodzież zamierza podjąć pracę w celu zminimalizowania ewentualnych problemów i trudności wynikających z aktywności w środowisku wielokulturowym,
- wsparcie emocjonalne oraz instrumentalno-informacyjne w adaptacji do nowego środowiska, pomoc w bieżącym funkcjonowaniu poza rodzimym rynkiem pracy (informacje o zapotrzebowaniu na pracowników o konkretnych kwalifikacjach, przygotowanie na miejscu ewentualnych dokumentów aplikacyjnych, pomoc czy pośredniczenie w procedurze za-

trudnienia związanej z określonymi obowiązkami formalno-prawnymi i przywilejami społecznymi itd.), mobilizowanie do podejmowania wysiłków związanych z podnoszeniem kwalifikacji zawodowych,

- pomoc po powrocie do kraju związana z wykorzystaniem emigracyjnego doświadczenia w budowaniu dalszej indywidualnej ścieżki kariery, w tym np. organizowaniu samozatrudnienia czy wykorzystaniu innych elastycznych form zatrudnienia,
- pomoc w mobilizowaniu i motywowaniu osób powracających do kraju do podejmowania lub kontynuowaniu kształcenia ustawicznego,
- towarzyszenie człowiekowi w podejmowaniu kolejnych wyzwań na globalnym rynku pracy (także uwzględniających kolejne epizody emigracyjne).

Poradnictwo transnarodowe – rozumiane również jako eurodoradztwo – jest formą poradnictwa ukierunkowanego na wspomaganie i promowanie karieryzmu w skali europejskiej i globalnej. Z perspektywy państwa narodowego jest wykładnikiem jego stosunku do własnych obywateli, którzy nie przestali być członkami narodu przez sam fakt bycia poza jego granicami państwowymi, jest wyrazem dbałości o obywatela. Poradnictwo transnarodowe dotyczy narodowej i kulturowej tożsamości ludzi podążających za pracą i zatrudnieniem za granicę własnego kraju. Do głównych celów transnarodowego doradztwa zawodowe zaliczyć możemy zatem także:

- gromadzenie aktualnych i zróżnicowanych informacji o szkolnictwie, kształceniu zawodowym, studiach i pracy w krajach europejskich;
- opracowywanie nowych metod przekazywania informacji i mediów - nośników informacji w kilku językach;
- przejrzystości świadectw ukończenia kształcenia zawodowego pomiędzy poszczególnymi krajami;
- rozbudowywanie transnarodowych ofert doradczych i informacyjnych ze wzmocnieniem odniesienia do rynku pracy;
- rozwój psychicznego i wirtualnej mobilności pracobiorców;
- opracowanie i udostępnienie informacji o usługach poradnictwa doradztwa zawodowego oraz zorganizowanych wydarzeniach (seminariach, konferencjach, wizytach studyjnych, itp.);
- opracowanie informacji dotyczących mobilności w celach edukacyjnych;
- promowanie standardów etycznych w celu osiągnięcia lepszej jakości usług poradnictwa doradztwa zawodowego w Europie;
- pomoc w diagnozie i ocenie własnego potencjału z punktu widzenia kariery międzynarodowej. (Piorunek, Skowrońska, 2010: 43-55).

Podsumowanie

Transnarodowe poradnictwo zawodowe przede wszystkim stwarza młodym ludziom nowe perspektywy w sferze rozwoju osobistego i społecznego. Rozszerza możliwości przy wkraczaniu na rynek pracy, pozwala zdobyć cenne

doświadczenie oraz zapewnia międzynarodowy przepływ informacji. Tak szeroko rozumiane poradnictwo zawodowe wymaga z jednej strony - wdrożenia kształcenia doradców zawodowych uwzględniającego specyfikę ponadnarodowego rynku pracy i potrzeby osób, które dobrowolnie z różnych powodów decydują się na emigrację zawodową (nie zawsze muszą to być przyczyny stricte ekonomiczne), z drugiej zaś – mobilizacji wysiłków w celu uruchomienia transnarodowej sieci wsparcia i poradnictwa zawodowego oraz zwiększenia mobilności samych doradców zawodowych. Pamiętać także należy, że migracja wzbogaca, „przynosi nowe doświadczenia i wiedzę, poszerza horyzonty; migrujący poznaje jak się żyje w innym kraju, jakie odmienne problemy występują i jak są rozwiązywane (...), (Emigrant) zapoznaje się z fenomenem innej kultury, zwyczajów, wartości, innego podejścia do pracy, do życia w rodzinie” (Bos-Karczewska, 2005: 37). Emigracja to dla młodych szansa na zdobycie niezależności to „prawdziwy test życia, potrzebny każdemu, wyjazd (...) poza sferę rodzinnego domu i sieci zależności daje szansę sprawdzenia się. Zarobienie pieniędzy jest przynętą. Dążeniem leżącym u źródeł jest pragnienie niezależności” (Przybylski, 2005: 42). Młodzi budują swoją karierę w transnarodowym wymiarze, a obecnie wyjazd z kraju „nie oznacza ucieczki, lecz skorzystanie z szansy realizacji właściwych aspiracji. Powroty zaś nie są porażką, ale realizacją własnych życiowych planów” W przypadku młodych polskich emigrantów – emigrantów trzeciej generacji- pobyt za granicą, zdobycie tam doświadczenia i środków finansowych jest naturalnym elementem kariery zawodowej oraz realizacji aspiracji. Wyjazd migracyjny to rodzaj zaradności życiowej, to reakcja na brak perspektyw zawodowych spowodowanych utrzymującym się od kilku lat wysokim stopniem bezrobocia w Polsce. Ta „życiowa zaradność” tak konieczna w obliczu codziennych przemian, niepewności jutra czy gospodarki wolnorynkowej, która w przeciwieństwie do minionej- centralnie sterowanej- wymusza mobilność, zaangażowanie, umiejętność adaptacji, przebranżawiania się czy ustawicznego kształcenia. Emigracja to dla większości tylko przystanek w drodze do budowania swojej zawodowej biografii. Przystanek obfitujący w nowe zawodowe doświadczenia, nawet jeśli praca wykonywana poza granicami kraju ojczystego nie jest zgodna z kierunkowym wykształceniem emigranta. Młodzi emigranci poznają europejskie standardy pracy, nabywają kompetencji językowych. Co znamienne – deklarują (Kozielska, 2014), iż wzrasta ich poczucie własnej wartości, że czują, iż teraz mogą więcej, że więcej zależy od nich samych. Migracja, co najważniejsze, „wyposaża” młodych migrantów w swego rodzaju pozaekonomiczny potencjał. Wyjazd niewątpliwie stanowi etap gromadzenia materialnych aktywów- środków pieniężnych, które jednak (w związku z przejmowaniem odpowiedzialności za swój los) pozwolą otworzyć migrantom w Polsce własny biznes. Świadczy to niewątpliwie, iż migracyjny wyjazd spowodował w nich wzrost przedsiębiorczości, poczucia sprawstwa, wiary we własne siły. Najbardziej typowymi są wypowiedzi wskazujące na bardziej optymistyczne spoglądanie na świat - za sprawą zminimalizowania materialnych trudności. Wypowiedzi emigrantów świadczą o tym, iż emigracja jawi im się jako część większego, biograficznego planu.

Młodzi, zwłaszcza z wyższym wykształceniem, niejednokrotnie powtarzają, iż jest to tylko pewien (często wymuszony niesprzyjającymi okolicznościami w kraju) przystanek na drodze do zawodowego spełnienia, że w kwestii swojej kariery zawodowej nie powiedzieli jeszcze ostatniego słowa. Dobrodziejstwem globalizacji jest dla nich zatem zuniformizowany - pod kątem przepisów obowiązujących na rynkach pracy - świat. A konkretniej kraje należące do Europejskiej Wspólnoty.

Bibliografia

- Bańka, A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: PRINT-B.
- Bash, Glick-Schiller, Blanc-Szanton, (1994) *From imigrant to transmigrant theorizing transnational migration*-Tekst dostępny na: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3317464?uid=3738840&uid=2&uid=4&sid=56259903573>, s.22.
- Bauman Z., (2006a), *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Bauman Z., (2006b); *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Bauman Z., (2007); *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Wydawnictwo Sic! s.c.
- Beck U., (2002), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kozielska J., *Migracyjne transnarodowe wsparcie społeczne. Kazus młodych polskich imigrantów zarobkowych* [w:] *Studia Edukacyjne* 33/2014.
- Kozielska J., *Perspektywy i nowe rozwiązania w doradztwie zawodowym. Coaching jako narzędzie pracy doradców zawodowych w kontekście idei lifelong learningu*, W: *Studia Edukacyjne* 37/2015, s. 169 -192.
- Kozielska J., *Poakcesyjne migracje zarobkowe. Kontekst teoretyczno-empiryczny. Wsparcie społeczne*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Piorunek M., Skowrońska J., (2010) *Doradztwo zawodowe wobec transnarodowej kariery*, W: *Tendencje i wyzwania poradnictwa zawodowego*, red. W. Duda, G. Wiczorek, D. Kukła, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa.
- Piorunek M.,(2008a) *Edukacja i praca w cyklu życia człowieka*. W: Gawęł-Luty, E., Kojkoł, J.(red.) *Edukacja wobec tożsamości społecznej*. Wydawnictwo HARMONIA, Gdańsk.
- Piorunek M.,(2010) *Pomoc –wsparcie- poradnictwo. Od teorii do praktyki*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Piorunek, M. (2008b). *Edukacja i praca jako komponenty tożsamości człowieka w przestrzeni postnowoczesności*. W: Modrzewski, J., Śmiałek, M., J., Wojnowski, K.(red.) *Relacje podmiotów w lokalnej przestrzeni edukacyjnej* (Inspiracje ..UAM-Wydział Pedagogiczno-Artystyczny. Kalisz – Poznań.

Solarczyk-Ambrozik, (2004) *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Vocational guidance in the context of globalization changes. The case of emigration

The undertaken verifications of Polish foreign migration phenomenon lacks reflection on the biographical experience of young Polish emigrants, their judgments and opinions. This text is targeted, therefore, towards research on migration prospects of micro entity. These, in turn, predispose migrants to aid them, by multi-faceted support - both formal and informal. The proposed approach should inspire you to reflect on the quality of the trajectory of migration biography by blending into the mainstream of humanist discourse on temporal multidimensionality of human life, condemned to permanent search of a place in life (for living, working, fulfilling family functions) in constant reconstruction of anew global reality. Postmodern migration support network and its new quality in the form of the blogosphere - as "an immediate panacea for all ailments of migration" is another of the discussed issue. The whole has been enriched by comments stemming from recent studies that describe the trends characterizing contemporary after the accession Polish emigration.

MAŁGORZATA KROMKA
Uniwersytet Wrocławski

Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w procesie globalizacji

Wprowadzenie

Współcześnie funkcjonujące uczelnie wyższe, stoją przed nowym wyzwaniem współuczestnictwa w budowaniu społeczeństwa opartego na wiedzy. Od absolwentów uczelni wyższych coraz częściej wymaga się nie tylko znajomości języków obcych, ale i doświadczenia międzynarodowym i międzykulturowym środowisku. Szkolnictwo wyższe chcąc stworzyć korzystane warunki dla rozwoju nauki, która będzie stanowić element społeczeństwa wiedzy, otwiera się coraz szerzej na zagraniczne rynki edukacyjne i dostosowuje swoją ofertę do międzynarodowych standardów. Odpowiedzią na zmiany związane z postępującą globalizacją jest internacjonalizacja, która stanowi jedno z najważniejszych wyzwań stojących przed polskim szkolnictwem wyższym.

Relacja między globalizacją a internacjonalizacją wydaje się być bezsprzeczna, gdyż uczelnie poprzez nawiązywanie współpracy z zagranicznymi instytucjami i dokonując ekspansji kształcenia na zagraniczne rynki podlegają procesowi globalizacji. Globalizacja i internacjonalizacja są przez niektórych badaczy postrzegane jako dynamicznie połączone koncepty, gdzie globalizacja jest kontekstem, w którym szkolnictwo wyższe prowadzi swoją aktywną politykę internacjonalizacji (Siwińska, 2014: 28). Anthony Giddens, światowej sławy socjolog opisuje globalizację jako intensyfikację światowych stosunków społecznych a Thieme jako „przepływ osób, kultur, idei, wartości, wiedzy, technologii, biznesu przez granice, w wyniku czego świat staje się bardziej powiązany i współzależny” (Thieme, 2009: 78). Określenie globalizacji jako zjawiska społecznego, kształtowanego przez światowe stosunki społeczne ułatwia osadzenie procesu globalizacji w działalności szkół wyższych. Uczelnia pretendująca do bycia liczącym się w Europie ośrodkiem dydaktycznym i naukowym, powinna bardzo wyraźnie zaznaczać swoje miejsce na mapie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego a wskaźnikiem skuteczności tej identyfikacji jest właśnie stopień jej umiędzynarodowienia (Saryusz-Wolski, Piotrowska, 2011).

Patrząc z szerszej perspektywy historycznej, należy zauważyć, że zjawisko internacjonalizacji istniało już w przeszłości, gdyż nauka nigdy nie zamykała się wyłącznie w granicach państwowych. Dopiero jednak pod koniec XX wieku

zaczęto systematyzować międzynarodowe powiązania i wspólne działania uczelni wyższych oraz wpływ, jaki wywiera na nie zjawisko globalizacji (Hajduk, 2014). Proces internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w postaci, takiej, jaką znamy obecnie, rozpoczął się na szeroką, światową skalę dopiero pod koniec lat 70-tych XX wieku, wraz z migracjami studentów z Azji. Światowymi liderami internacjonalizacji szybko stały się kraje anglojęzyczne takie jak Wielka Brytania, Australia i Stany Zjednoczone.

Celem niniejszego artykułu jest wskazanie głównych problemów i zagadnień związanych z podejmowaniem działań w zakresie umiędzynarodowienia polskich uczelni oraz ich funkcjonowania w warunkach globalizacji. Zostaną przedstawione formy internacjonalizacji, bariery hamujące rozwój mobilności i zalety płynące dla uczelni z faktu uczestniczenia w procesie umiędzynarodowienia.

Próba zdefiniowania pojęcia

Pojęcie internacjonalizacji szkolnictwa wyższego nie jest jednoznaczne i dla wielu podmiotów, nawet funkcjonujących w obszarze edukacji może oznaczać co innego. Samo słowo, pochodzi od pojęcia internacjonalizm, będącego zbitką łacińskiego rzeczownika „natio”, co oznacza „naród” i przysłówka „inter” – między. Jego polskim odpowiednikiem jest słowo „umiędzynarodowienie” (Siwińska, 2014: 17) Zaprzeczeniem internacjonalizacji jest nacjonalizm, który skupia się wyłącznie na więzach i relacjach narodowych a procesem odwrotnym jest „lokalizacja”, czyli funkcjonowanie zjawiska wyłącznie na rynku lokalnym. Proces internacjonalizacji funkcjonuje w obrębie wielu dyscyplin naukowych i wielu zjawisk związanych z procesem globalizacji. Pojęcie internacjonalizmu pojawia się najczęściej w kontekście ekonomicznym i gospodarczym, ale coraz częściej pojawia się również w kontekście branży technologii informatycznych i szkolnictwa wyższego.

Proces internacjonalizacji szkolnictwa wyższego podejmowany jest przez przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, dlatego nie ma jednej definicji tego zjawiska a wśród naukowców, ciągle trwa spór o to, czy umiędzynarodowienie kształcenia stanowi cel sam w sobie czy narzędzie realizacji innych celów. Internacjonalizacja jest najczęściej utożsamiana z mobilnością studentów i pracowników, przyjmowaniem studentów zagranicznych oraz zatrudnianiem kadry z doświadczeniem międzynarodowym (Saryusz-Wolski, 2014). Część badaczy, kojarzy ją przede wszystkim z realizacją międzynarodowych projektów badawczych i aktywnością w międzynarodowych sieciach relacji oraz stowarzyszeniach mających na celu budowanie wspólnego obszaru edukacji. Dla jeszcze innych, internacjonalizacja to przede wszystkim nowe formy upowszechniania oferty dydaktycznej poprzez wykorzystywanie różnych form kształcenia na odległość i włączenie wymiaru międzynarodowego, (międzykulturowego) do programów kształcenia i procesu dydaktycznego (Urbanikowa, 2011: 93).

Najczęściej używaną definicją umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego pozostaje jednak ta, która stworzyła Jane Knight. Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego na państwowym, sektorowym i instytucjonalnym poziomie to według niej proces międzynarodowego, międzykulturowego i globalnego integrowania, w cele, funkcje i sposób działania szkolnictwa wyższego (Siwińska, 2014: 21). Jest to według autorki forma instytucjonalnej odpowiedzi szkolnictwa na zmiany zachodzące w globalnej sferze edukacji.

W literaturze przedmiotu często cytuje się również definicję ujętą przez Ulricha Trichlera, który pojmuje internacjonalizację jako „całość istotnych zmian w kontekście istnienia i w życiu wewnętrznym szkolnictwa wyższego uzależnioną od wzrastającej częstotliwości aktywności ponad granicami wśród uprzednio narodowych systemów. Fenomeny często postrzegane jako charakterystyczne dla internacjonalizacji to transfer wiedzy, fizyczna mobilność, współpraca i międzynarodowa edukacja oraz badania” (Siwińska, 2014: 22). Cytowane definicje pojęcia umiędzynarodowienia i sposób patrzenia na to zjawisko dowodzi, że jest to zjawisko wielowymiarowe.

Zjawisko internacjonalizacji w Polsce

Eksport swojego kształcenia poza granice własnego państwa rozpoczęły najwcześniej kraje anglojęzyczne, które ciągle pozostają bezkonkurencyjne w aktywności na tym polu. Wśród najczęściej wybieranych uczelni, najwyżej plasują się uczelnie brytyjskie, amerykańskie i australijskie, które są liderami nie tylko pod względem liczby rekrutowanych studentów, ale również pod względem profesjonalnie przygotowanej strategii pozyskiwania studentów (zwłaszcza z grupy krajów rozwijających się, takich jak: Chiny, Indie czy Wietnam, Arabii Saudyjskiej czy Brazylii). Analitycy przyznają, że brytyjskie uczelnie zawdzięczają swój sukces przede wszystkim wysokiemu poziomowi kształcenia i oferowanych usług oraz wprowadzaniu wielu ułatwień wizowych dla obcokrajowców podejmujących tam studia (Hajduk, 2014: 26).

W Polsce, pierwsze inicjatywy umiędzynarodowienia miały miejsce w latach 90-tych a najszybciej internacjonalizować zaczęły się uczelnie medyczne, oferujące najbardziej atrakcyjny program dla zagranicznej młodzieży. W 1993 roku Akademia Medyczna w Poznaniu i w Warszawie jako pierwsze uruchomiły angielskojęzyczne programy studiów dla zagranicznych kandydatów a rok później dołączyło do nich Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego. Uczelnie medyczne szybko stały się pionierami polskiej internacjonalizacji, gdyż program studiów medycznych stosunkowo niedrogi i prowadzony w kraju o dość niskich kosztach utrzymania ciągle stanowi bardzo atrakcyjną ofertą dla wielu zagranicznych kandydatów. W 2009 roku, na kierunkach lekarskim, lekarsko-stomatologicznym, farmacji i fizjoterapii studiowało na polskich uczelniach medycznych 5 tys. zagranicznych studentów (Siwińska, 2014: 164). Polskie uczelnie zaczęły dzięki temu coraz pewniej uczestniczyć w konkurencyjnym rynku usług edukacji medycznej i odnosić sukcesy na tym polu.

Uczelnie medyczne stały się inspiracją dobrych praktyk dla innych polskich szkół wyższych. Coraz więcej inicjatyw w kierunku umiędzynarodowienia zaczęły podejmować uczelnie techniczne. W 1996 roku w wyniku kooperacji Politechniki Łódzkiej i Sydney University powstał Międzynarodowy Wydział Inżynierii, który potem przekształcił się w Centrum Kształcenia Międzynarodowego (Siwińska, 2014: 166). Od początku działalności tej jednostki prowadzono wymiany międzynarodowe studentów i szeroką ofertę studiów anglojęzycznych, przeznaczonych do kształcenia inżynierów, którzy mieli władać biegle językami obcymi i pracować w międzynarodowych zespołach. W tym samym czasie, studia międzynarodowe rozwijała również Politechnika Warszawska, która pierwsze studia anglojęzyczne uruchomiła na Wydziale Elektroniki i Technik Informacyjnych. W 1994 roku na Akademii Górniczo-Hutniczej została utworzona Międzynarodowa Szkoła Inżynierska, która działała od razu jako samodzielna i samofinansująca jednostka organizacyjna. Problemy finansowe spowodowały jednak, iż w 2006 roku została przekształcona w Międzynarodowe Studia Inżynierskie a kształcenie anglojęzyczne podlegało poszczególnym wydziałom (Siwińska, 2014: 169-172).

W procesie rozwoju polskiego umiędzynarodowienia ważną rolę odgrywały również różnego rodzaju projekty europejskie, mające na celu poprawę jakości kształcenia, rozszerzanie programów nauczania, promowanie współpracy międzynarodowej i wymianę studentów. Dzięki udziałowi polskich uczelni w międzynarodowych programach, powstało wiele nowych jednostek naukowych a pieniądze pozyskiwane w ramach projektów posłużyły budowaniu podwalin rozwoju kultury internacjonalizacji polskiego szkolnictwa wyższego.

Największym krokiem do umiędzynarodowienia polskiego szkolnictwa wyższego było włączenie się naszych uczelni do programu Erasmus, który stanowi symbol realizowanej dziś w Europie idei internacjonalizacji. Jest to program powstały w 1987 roku w celu umożliwienia studentom wyjazdów na zagraniczne uczelnie. Od 2007 roku Erasmus stał się częścią kompleksowego programu Unii Europejskiej Lifelong Learning (Uczenie się przez całe życie), którego głównym celem jest propagowanie międzynarodowej mobilności studentów i nauczycieli akademickich, jak również udział europejskich uczelni w projektach międzynarodowych dotyczących kształcenia (Siwińska, 2014: 176).

W 2008 roku w programie uczestniczyło ponad 90% europejskich uczelni wyższych a do roku 2011/2012 wzięło w nim udział ponad 2,7 miliona studentów. W Polsce, z wyjazdów stypendialnych do 2011/2012 roku skorzystało ponad 112 tys. studentów a w tym czasie na polskie uczelnie przyjechało 45 tys. studentów z zagranicy (Siwińska, 2014: 176-177). Najwięcej polskich studentów wyjechało do Niemiec, Hiszpanii, Francji, Włoch, Wielkiej Brytanii i Portugalii, natomiast studenci zagraniczni najchętniej wybierali w naszym kraju takie uczelnie jak: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Wrocławski i Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu. Najwięcej studen-

tów przyjechało do Polski z Hiszpanii, Turcji, Niemiec, Francji, Włoch, Portugalii (Siwińska, 2014: 177-179).

W roku 2005/2006 na polskich uczelniach studiowało ok. 10 tys. studentów zagranicznych a na przełomie 2014/2015 liczba studentów zagranicznych na polskich uczelniach wzrosła ponad czterokrotnie i wynosiła ponad 46 tysięcy. Poziom umiędzynarodowienia polskich uczelni, w 2007/2008 wynosił zaledwie 0,6%, podczas gdy w 2014/2015 sięgał już 3,1% (Trzciński, 2015: 176). Według danych udostępnionych przez GUS, w 2014/2015 roku najwięcej studentów zagranicznych przyjechało na polskie uczelnie z Ukrainy, którzy stanowią połowę ogółu zagranicznych studentów w Polsce licząc ponad 23 tysięcy. Drugą co do wielkości grupę obcokrajowców studiujących w Polsce, stanowią Białorusini (4118), wyprzedzający Norwegów (1538) i Szwedów (1290), którzy najczęściej podejmują u nas studia medyczne. Liczną grupę zagranicznych studentów stanowią również Hiszpanie (1188), którzy wybierają najczęściej studia techniczne. Warto też zaznaczyć, że zdecydowana większość, bo ponad 80% wszystkich zagranicznych studentów w Polsce pochodzi z Europy (Raport Studentów zagraniczni).

Wielu badaczy zgodnie przyznaje, że udział Polski w programie Erasmus przyniósł wiele pozytywnych zmian i jak pisze Siwińska: „silnie stymulował polskie uczelnie do ich wprowadzenia, wymuszał posługiwanie wdrożonymi już w UE standardami, wprowadził nowoczesne rozwiązania, które potem wykorzystywane i rozbudowywane były w ramach implementacji postanowień Procesu Bolońskiego” (Siwińska, 2014: 181).

Aktywność uczelni w międzynarodowym obszarze edukacji

Istnieje wiele form internacjonalizacji uczelni, jednak w procesie rozwoju umiędzynarodowienia pionierski charakter mają te formy zaangażowania, które opierają się na transgranicznym przepływie kapitału i zaangażowaniu własnych zasobów w wspólne przedsięwzięcia (Szromnik, 2014). Trwałymi przejawami współpracy między uczelniami jest zatem nie tylko wspieranie mobilności wychodzącej w postaci wyjazdów studentów, doktorantów i kadry akademickiej do innych krajów, ale również pozyskiwanie ich z zagranicy. W tym celu, uczelnie tworzą oferty edukacyjne dla obcokrajowców, w skład których wchodzi studia w języku angielskim i zajęcia dodatkowe z języka polskiego. Rekrutowanie studentów zagranicznych opiera się często na opracowanej i wdrożonej strategii rekrutacyjnej oraz eksporcie programów kształcenia na międzynarodowy rynek.

Działania mające na celu umiędzynarodowienie polskich uczelni, wiążą się najczęściej z finansowaniem programów stypendialnych i różnego rodzaju konkursów oraz promocją mobilności poprzez realizację kampanii reklamujących polskich studentów i doktorantów za granicą. Niektóre szkoły, uczestniczą we współpracy z międzynarodowym partnerem poprzez wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych. E-wykłady, e-konsultacje i e-egzaminacje są formą współpracy, w której uczelnie mogą reali-

zować wspólnie projekty bez przemieszczania się za granicę pracowników uczelni (Nazarko, Kuźmicz, Urban, 2009). Wykłady i seminaria transferowane za granicę, mają na celu wsparcie koncepcji kształcenia i programów edukacyjnych, dorobkiem, wiedzą i doświadczeniem obu uczelni uczestniczących w realizowanym projekcie. Ten rodzaj współpracy może również stanowić skuteczny element kształtowania marketingowego wizerunku uczelni (Pluta-Olearnik, 2012).

Istotną częścią rozwoju umiędzynarodowienia uczelni wyższych jest marketing oferty edukacyjnej. W latach 90. marketing edukacyjny dopiero raczkował, dlatego dopiero na początku XXI wieku zaczęły powstawać pierwsze, poważne inicjatywy służące promocji ofert edukacyjnych. Taki marketing zaczął się rozwijać również w Polsce, gdzie powstał centralny program promocji naszego szkolnictwa wyższego na arenie międzynarodowej i kilka regionalnych. Jednym z pierwszych był projekt Uniwersytetu Wrocławskiego, Politechniki Wrocławskiej i Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, pt. *Teper Wrocław*, który miał na celu głównie promocję wrocławskich uczelni wśród studentów z Ukrainy. Niewiele później został uruchomiony Projekt *Study in Warsaw* w 2008 roku w podobny projekt włączyło się 10 krakowskich uczelni i w styczniu 2009 oficjalnie uruchomiono portal *Study in Krakow*.

Najbardziej rozpoznawalnym centralnym projektem promującym polskie szkolnictwo był projekt pt. *Study in Poland*, który w roku 2007 rozpoczęły wspólnie realizować Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich wraz z Fundacją Edukacyjną Perspektywy. Wśród priorytetów programu uznano działania wspierające współpracę międzynarodową w obszarze szkolnictwa wyższego i nauki a zwłaszcza integrację polskiego szkolnictwa ze szkolnictwem innych krajów w ramach Procesu Bolońskiego, m.in. poprzez promocję polskiego szkolnictwa wyższego i polskich uczelni za granicą (Siwińska, 2014: 212). Cele miały być realizowane poprzez stworzenie kompletnego kanału informacyjnego nt oferty polskich uczelni: portalu internetowego, cyklu informatorów, broszur i CD, poprzez uruchomienie zagranicznych punktów programu, inicjowanie szkoleń w zakresie „przygotowywania polskich uczelni do pozyskiwania i obsługi studentów zagranicznych, dostarczanie informacji o rynkach edukacyjnych w poszczególnych krajach i regionach świata, opracowywanie corocznych raportów o studentach zagranicznych w Polsce, organizowanie międzynarodowych konferencji edukacyjnych stanowiących platformę dyskusji, wymiany doświadczeń w zakresie internacjonalizacji studiów oraz oczywiście możliwie szeroką obecność na kluczowych, strategicznie targach międzynarodowych” (Siwińska, 2014: 213).

Wielu autorów przyznaje, że aktywność uczelni w międzynarodowym obszarze edukacji szkolnictwa wyższego może być jednym z głównych motorów rozwoju jakości kształcenia i warunków studiowania. Dzięki zjawisku internacjonalizacji, instytucje szkolnictwa wyższego stały się motorem większej innowacyjności (Saryusz-Wolski, 2014) i tworzą wielokulturową atmosferę akademicką, w której dochodzi do wzajemnego przenikania się kultur. Pozwala to

zwiększyć elastyczność studiów, podnosić standard kształcenia a studenci mogą nabywać nowe doświadczenie, które zaowocują w przyszłości. Internacjonalizacja uczelni wyższych to również tworzenie i udział w międzynarodowych sieciach i konsorcjach, rosnąca liczba zajęć i programów z zakresu tematyki międzynarodowej, większy nacisk na kształtowanie kompetencji międzykulturowych, a także wzrost zainteresowania aktywizacją organizacji zajmujących się edukacją międzynarodową (Urbanikowa, 2011). Studenci mogą korzystać z programów edukacyjnych innych krajów i nabywać doświadczenie w międzynarodowym środowisku.

Należy zwrócić również uwagę na to, iż internacjonalizacja służy nie tylko podwyższeniu jakości kształcenia ale również jakości nauki i promocji wyników realizowanych prac badawczych. Pozwala również racjonalizować wydatki na naukę i skupienie ich na najbardziej efektywnych pracach, jak również zdobycie dodatkowych środków na działalność uczelni ze źródeł międzynarodowych (Hofman, 2015). Beneficjentami aktywności uczelni w tym procesie są nie tylko studenci, ale i pracownicy, którzy mogą podnosić swoje kompetencje w dziedzinie efektywnego komunikowania i relacji międzynarodowych.

Umieędzynarodowienie uczelni stanowi poważne wyzwaniem zarówno dla kadry akademickiej i władz uczelni, jak i administracji szkoły. Uczelnia chcąc pozyskiwać studentów zagranicznych powinna nie tylko przygotować szeroki wachlarz przedmiotów prowadzonych w języku angielskim, ale i aktywnie budować kulturę internacjonalizacji i ustawicznego doskonalenia. Uczelnia powinna stworzyć atrakcyjną ofertę programową dla zagranicznych studentów i nauczycieli akademickich oraz system wspierający poszerzanie kompetencji swoich pracowników. Uczelnie przygotowują w tym celu strategię mobilności akademickiej, która wyznacza schematy mobilności i pomaga budować wyrazisty jej obraz w świadomości całej społeczności akademickiej. Stworzenie takiej strategii jest przedsięwzięciem bardzo złożonym, gdyż wymaga zdefiniowania priorytetów oraz zadań uczelni opierających się na jasno zdefiniowanej wizji oraz misji, w której mobilność jest jednym z podstawowych motorów rozwoju. Niewątpliwie wspomaga to budowanie wizerunku uczelni przyjaznej obcokrajowcom i rozwijaniu aktywnego procesu rekrutacji zagranicznych studentów.

Za podstawowy problem rozwoju internacjonalizacji polskiego kształcenia część badaczy obwinia mentalność polskich naukowców, którzy są za mało mobilni i elastyczni (Raport Mobilność, 2007: 101). Zwolennicy takiego podejścia, zarzucają naszym naukowcom małe zaangażowanie w realizację projektów międzynarodowych, małą aktywność w międzynarodowych towarzystwach naukowych i niskie kompetencje w pozyskiwaniu środków z zagranicznych źródeł finansowania (Hofman, 2015: 138).

Istotną barierą ograniczającą rozwój mobilności akademickiej w Polsce, jest również brak dostatecznej wiedzy i informacji na temat organizacji wyjazdów oraz zasad ich dostępności dla studentów, oraz niewystarczająca znajomość języków obcych (Saryusz-Wolski, Piotrowska, 2011). Ważnym problemem, hamującym dynamiczny rozwój mobilności, jest również biurokratyzacja polskich

uczelni i brak wystarczających środków finansowych w polskim systemie nauki. Rozwojowi procesu internacjonalizacji nie służy też zbyt duża homogeniczność polskiego społeczeństwa i kultury, które nie sprzyjają asymilacji zagranicznych studentów i naukowców.

Pomimo tego, że zarządzanie różnorodnością staje się jednym z kluczowych elementów zarządzania jakością w dużych międzynarodowych korporacjach, to na polskich uczelniach nie jest jeszcze dostatecznie rozpowszechnione.

Podsumowanie

Przywołane powyżej zagadnienia wskazują, iż rozwój strategii internacjonalizacji i mobilności funkcjonującej na uczelniach jest zagadnieniem złożonym i wymagającym wielopłaszczyznowej analizy. Internacjonalizacja stanowi jedno z najpoważniejszych wyzwań o wymiarze strategicznym a chęć rozwoju uczelni w wymiarze jej mobilności, wymaga ponadprzeciętnego zaangażowania nie tylko studentów i kadry akademickiej ale również władz uczelni i całej administracji.

Należy podkreślić, iż wraz z rozwojem mobilności i szeregiem procesów globalizacyjnych, zjawisko internacjonalizacji, staje się coraz istotniejszym zagadnieniem nie tylko dla uczelni, ale również dla rządów państw i zmieniającego się rynku pracy. Coraz częściej wymaga się bowiem od pracowników elastyczności, mobilności i umiejętności funkcjonowania w środowisku międzykulturowym. Doświadczenie pracy w międzynarodowym środowisku i zdobycie kompetencji międzykulturowych sprawia, iż studenci odkrywają nową, bardziej efektywną ścieżkę uczenia się, zdobywania wiedzy i umiejętności. Uczelnie wyższe rozwijają więc mobilność akademicką, jako jeden z istotnych czynników przygotowania do aktywnego obywatelstwa europejskiego i efektywnego włączenia się uczelni w realizację idei uczenia się przez całe życie. Internacjonalizacja stanowi odpowiedź na tego rodzaju potrzeby rynku pracy, dlatego poświęca się jej coraz więcej uwagi i przypisuje coraz większe znaczenie jako siły napędowej reform w szkolnictwie wyższym. Dynamika procesów zachodzących na tym polu, pozwala utwierdzić w przekonaniu, że debata wokół internacjonalizacji i mobilności polskich szkół wyższych z pewnością będzie nabierała coraz większej intensywności.

Bibliografia

- Diagnoza Stanu Szkolnictwa Wyższego w Polsce. (2010). Erns&Young. Warszawa: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Hajduk, A. (2014). *Tendencje zmian szkolnictwa wyższego na świecie w warunkach globalizacji*. Społeczeństwo i Ekonomia Society and Economics 2(2).
- Hofman, I. (2015). Umieędzynarodowienie uczelni– jak to zrobić dobrze? *Nauka*, 1/2015, 135-144.

- Jemielniak, D. (2011). *Internacjonalizacja po polsku – tworzenie kultury ustawicznego doskonalenia*. W: W. Martyniuk (red.) *Internacjonalizacja studiów wyższych*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Nazarko, J., Kuźmich, K.A., Urban, J. (2009). Benchmarking szans poprawy pozycji konkurencyjnej polskich uczelni. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(34).
- Pluta-Olearnik, M. (2012). *Wdrażanie nowych strategii marketingowych w instytucjach naukowych i badawczych*. W: W. Wiśniewski (red.) *Marketing instytucji naukowych i badawczych*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Lotnictwa.
- Raport *Studenci zagraniczni w Polsce 2015*:
http://www.studyinpoland.pl/konsorcjum/index.php?option=com_content&view=article&id=6922%3Araport-qstudenci-zagraniczni-w-polsce-2015&catid=220%3A115-newsletter-2015&Itemid=20, Dostęp: 07.02.2016.
- Raport *Mobilność naukowców w Polsce*. (2007). Raport opracowany przez Zespół Interdyscyplinarny ds. mobilności i karier naukowych. Warszawa, dostęp na stronie: https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/39accfa94c30481522a0cd1d322b85e3.pdf, Dostęp: 12.02.2016.
- Saryusz-Wolski, T. (2014). *Internacjonalizacja jako narzędzie wspierające jakość kształcenia. Mobilność studentów i uznawalność akademicka w Erasmusie + wciąż wyzwaniem dla polskich uczelni? Karta Erasmusa dla szkolnictwa wyższego gwarancją wysokiej jakości mobilności studentów i pracowników*. Dostęp na stronie: <http://www.erasmus.org.pl/sites/erasmus.org.pl/files/Internacjonalizacja.pdf>. Dostęp: 07.02.2016.
- Saryusz-Wolski, T., Piotrowska, D. (2011). *Internacjonalizacja: Mobilność studentów*. W: W. Martyniuk (red.) *Internacjonalizacja studiów wyższych*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Siwińska, B. (2014). *Uniwersytet ponad granicami. Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w Polsce i w Niemczech*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Szromnik, A. (2014). Uczelnie na zagranicznym rynku edukacyjnym – strategia internacjonalizacji szkoły wyższej. *Management and Business Administration. Central Europe*, vol. 22, no. 1(124), 36-59.
- Thieme, J.K. (2009). *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku: Polska, Europa, USA*. Warszawa: Difin.
- Trzeciński, R. (2015). *Zagraniczni studenci – czy potencjalni uczestnicy polskiego rynku pracy?*, W: J. Konieczna-Salamatin (red.) *Imigranci o wysokich kwalifikacjach na polskim rynku pracy. Raport z badań 2014-2015*. Warszawa: iSEE i Fundacja Nasz Wybór.
- Urbanikowa, J. (2011). *Europejska polityka językowa i jej implikacje dla polskich szkół wyższych na przykładzie Uniwersytetu Warszawskiego*. W: W. Martyniuk (red.) *Internacjonalizacja studiów wyższych*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Internationalization of higher education in globalization

The purpose of this paper is to review the changes that occur in the perception and functions of higher education institutions in the world in relation to the processes of globalization. The paper while conceptual in nature, is based on the diagnosis and analysis of the market for university education in Poland. In article has been discussed the impact of commercialization, technological progress and economic development on the shape of educational services market. Author explain the conventions and conditions for implementing internationalization of a university as a strategic course for its development, as well as to provide universal strategic scenarios for expansion of the university abroad.

AGNIESZKA KWITOK
Kolegium Pedagogiczne Politechniki Śląskiej

Wyzwania współczesnej szkoły w dobie globalizacji

Wprowadzenie

Globalizacja jest to zjawisko będące przedmiotem refleksji w czasie wyzwań i zagrożeń, w okresie tworzenia się nowych wzorców zachowań i wygórowanych wymagań współczesnego świata. Współczesny człowiek powinien posługiwać się nowymi technologiami, językami obcymi, a od instytucji oświatowych oczekuje przygotowania do nowego życia i ukształtowania w nim umiejętności adaptacji do zmieniających się warunków.

Globalizację definiuje się: „jako postępujące upodobnienie się form organizacji ekonomicznej i politycznej, wzorów konsumpcyjnych, zwyczajów i obyczajów, stylów artystycznych, systemów wartości, idei i ideologii w skali ogólnoswiatowej” (Sztompka, 2002: 598). Dotyczy to procesów i zjawisk bezpośrednio lub pośrednio oddziaływających na cały świat. Proces globalizacji nie jest wyłącznie procesem ujednoczenia świata. Ludzie żyjący w odmiennych realiach ekonomicznych, społecznych, kulturowych prawdopodobnie nie stworzą całkowicie jednorodnej społeczności. Zatem globalizację rozpatrywać należy jako skomplikowany system coraz większej ilości wzajemnie powiązanych, współdziałających ze sobą zróżnicowanych mniej lub bardziej elementów (Hyb, 2013: 12). Zygmunt Bauman twierdzi, że wszyscy mieszkańcy kuli ziemskiej podlegają nieodwracalnemu procesowi globalizacji, a to oznacza, że także dzieci i wartość ich dzieciństwa są zglobalizowane. Co z tego wynika dla samych dzieci? Jesteśmy świadkami końca geografii, gdyż odległości przestają mieć znaczenie. Świat skurczył się dla wszystkich, choć nie dla wszystkich jest w zasięgu ręki- jednych globalizacja dzieli, a innych w czymś jednoczy. W ponowoczesnym świecie jest to zjawisko zarówno gospodarcze, jak i społeczne, które przyjmuje różnorodne formy internacjonalizacji we wzajemnej współpracy między regionami i państwami. Mamy tutaj do czynienia z zespołem megatendencji czy procesów w skali makro, w wyniku których ludzkość świata jest włączona w jedno globalne społeczeństwo. U podstaw jego powstania tkwi rozwój nowych mediów, telekomunikacji, możliwość szybkiego przemieszczania się oraz ekspansja międzynarodowych rynków (Sitarska, 2012: 101- 103).

Globalizacja sprawia, że świat poszczególnych krajów i narodów przeobraża się w świat wspólnoty interesów i wzorców, a społeczeństwa – w społeczeństwo globalne. Przemiany globalizacyjne niosą ze sobą zarówno zalety, jak i wady, z jednej strony oferując bogactwo i różnorodność dóbr kultury, ofert edukacyjnych, dostęp do szerokiej wiedzy, którą oferuje sieć internetowa, a z drugiej obserwujemy tendencje do unifikacji i standaryzacji wielu dziedzin życia czło-

wieka (Hajdukiewicz, 2013: 30). Według Józefa Kuźmy: „globalizacja świata współczesnego wiąże się z nowoczesnością i postępem oraz standaryzacją zaś regionalizacja i lokalizacja z tradycją, adaptacją i stabilizacją. Pierwszoplanowym zadaniem edukacji powinno być sprostanie tym nowym wyzwaniom, z uwzględnieniem zarówno szans i zagrożeń, czy nowych coraz bardziej złożonych problemów. Tym dalekosiężnym celem ma służyć kształtowanie wizji i koncepcji teoretycznej nowej szkoły, która będzie w stanie sprostać współczesnym wyzwaniom cywilizacyjnym, w tym zwłaszcza globalizacyjnym” (Kuźma: 1).

Jak pisze Anna Hajdukiewicz: „koncepcja globalizacji w aspekcie edukacyjnym opiera się na teorii kapitału ludzkiego, gdzie inwestowanie w rozwój człowieka i jego potencjał biograficzny jest jednym z najważniejszych priorytetów polityki gospodarczej państw. Procesy związane z wychowaniem i kształceniem młodych ludzi również, w sposób ciągły, podlegają wpływom zmieniających się warunków, gdyż muszą uwzględniać nowe tendencje pojawiające w obszarze funkcjonowania młodego człowieka, ich aspiracji i oczekiwań, i równocześnie posiadać zdolność dopasowywania się do wymogów kreowanych przez rynki pracy. Potencjał edukacyjny społeczeństwa stanowi w coraz większym stopniu czynnik decydujący o konkurencyjności kraju. (...) Zmiany związane z szeroko pojętą globalizacją definiują także koncepcję szkoły i jej jakość oraz określoną rolę nauczyciela, który musi wspierać młodego człowieka w jego rozwoju” (Hajdukiewicz, 2013: 32).

W tekście artykułu omówiono wyzwania stojące przed współczesną szkołą, wynikające z procesów globalizacyjnych. Skoncentrowano się również na roli i kompetencjach zawodowych nauczyciela we współczesnej edukacji. Zatem w świetle prowadzonych rozważań ważne jest uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania: jakie zadania stoją przed współczesną szkołą oraz jaką rolę odgrywa nauczyciel we współczesnej edukacji w dobie globalizacji?

Zadania współczesnej szkoły w dobie globalizacji

Współczesna edukacja sprostać musi z jednej strony dokonującym się przemianom społecznym, zwłaszcza w budowaniu, rozwijaniu i urzeczywistnieniu w Polsce idei społeczeństwa obywatelskiego, z drugiej zaś musi tworzyć nowy model szkoły zawodowej, reprezentującej wartości i ideały społeczeństwa informacyjnego, a więc szkoły kształtującej człowieka rozumiejącego świat, potrafiącego działać w nim, a równocześnie zachować własną tożsamość wśród innych obywateli Europy i świata (Bogaj, Kwiatkowski, 2006: 8).

Zadaniem edukacji globalnej według Zbyszko Melosika jest: „wyposażenie młodego pokolenia w <<globalną świadomość>> lub szerzej- światowe wspólnoty ludzkie, której tworzeniu ma służyć:

- Przekazywanie przekonania, że ludzi na całym świecie łączy <<status>> biologiczny, historia, potrzeby psychologiczne oraz problemy egzystencjalne (stąd zadaniem nauczycieli jest uczenie

rozpoznawania uniwersalnych elementów kultury).

- Kształtowanie postrzegania samego siebie i całej ludzkości jako części ekosystemu ziemskiego.
- Rozwijanie umiejętności rozpatrywania samego siebie i własnej grupy społecznej jako uczestników życia międzynarodowego.
- Wykształcenie zdolności ujmowania cywilizacji w perspektywie <<globalnego banku kultury>>- jako wytworu całego gatunku ludzkiego.
- Uświadomienie, że ludzie żyjący w różnych kulturach odbierają i wartościują problemy światowe w oparciu o różne założenia” (Melosik, 2001: 33).

Można przyjąć założenie, że to właśnie człowiek jest odpowiedzialny za rozwój i przyszłość świata. Tylko dzięki obecności w wychowaniu elementów kształtujących człowieka myślącego, wrażliwego, aktywnego, dbającego zarówno o swoje interesy, jak i sprawy całej zbiorowości powinno się sprostać wyzwaniom, jakie niesie ze sobą globalizacja (Kukła, 2009: 61).

Jak pisze Daniel Kukła, cyt.: „w związku z tym musi zmieniać się edukacja, która pomoże w zarysowaniu nowego kształtu przyszłości. Globalizacja i to, w jaki sposób kreuje rzeczywistość, jest swoistego rodzaju szansą, którą należy wykorzystać. A mogą to zrobić tylko dobrze wykształcone jednostki, potrafiące odpowiednio kreować świat” (ibidem: 61).

Komercjalizacja życia społecznego, w tym edukacji są głównym powodem do zmiany systemu nauczania. Postęp informacyjny, a także technologiczny i naukowy wywarły ogromny wpływ na wszystkie dziedziny życia. Dlatego naczelnym zadaniem edukacji staje się tworzenie obszarów aktywności ucznia, nakierowanych na rozwiązywanie problemów, realizację całościowych i częściowych projektów edukacyjnych i co najważniejsze uczenie się współpracy (Lewowicki, Nikitorowicz, Pilch, Tomiuk, 2002: 25).

Edukacja globalistyczna występuje już w kształceniu najmłodszych. W programach przedszkolnych znajdują się aspekty nauczania dzieci tak, aby lepiej orientowały się co jest dobre, a co złe, oraz budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym. Natomiast w szkołach podstawowych edukacja globalna koncentruje się na pokazywaniu różnorodności świata, różnych dróg życiowych, kultur, zróżnicowanych warunków w poszczególnych krajach, a z drugiej strony prezentuje podobieństwa łączące dzieci z ludźmi z innych stron świata. Zrozumienie podobieństw i różnic sprawia, że łatwiej określić różnorodność (Żeber-Dzikowska, Buchcic, 2015: 47).

Inne zadania dydaktyczno- wychowawcze mają do wykonania szkoły gimnazjalne. Wśród tematów edukacji globalnej można znaleźć między innymi: wielokulturowość, tożsamość kulturową i różnorodność, prawa człowieka, antydyskryminację, rasizm i wykluczenie, konflikty, migracje, ubóstwo, dostęp do edukacji, rozwój zrównoważony, konsumpcję, zmiany klimatu, zanieczyszczenie środowiska, zasoby naturalne, stosunki międzynarodowe, gospodarkę światową, handel międzynarodowy, sprawiedliwy handel (ibidem: 48).

W tym miejscu warto wspomnieć o wielokulturowości świata, która stała się wyzwaniem edukacyjnym współczesnego społeczeństwa. Problemy związane z różnicami, pojawiające się stereotypy czy uprzedzenia związane z ruchliwością społeczną zdeterminowały potrzebę dialogu kultur, tolerancji i akceptacji odmienności oraz umiejętności kontaktu z innymi grupami społecznymi. Aby uniknąć marginalizacji kultur mniejszościowych w otaczającej nas rzeczywistości wielokulturowej należy skupić uwagę przede wszystkim na edukacji międzykulturowej, która charakteryzuje się partnerskim współżyciem z członkami odmiennych kultur. Celami edukacji międzykulturowej są procesy wychowawcze zmierzające do wykształcenia jednostki, która będzie tolerancyjna i otwarta na inne kultury. Edukacja rozumienia odmienności propaguje postawy wzajemnej tolerancji poprzez kontakt z innymi kulturami (Welskop, 2013: 42).

Zdaniem Bogusława Śliwerskiego celem takiej edukacji byłoby uświadomienie istniejących w świecie różnic między narodami, kulturami, czy wyznacznymi przy równoczesnym unikaniu ich wartościowania, a zamiast tego nauka podejmowania współpracy z ludźmi funkcjonującymi w obrębie odmiennych kodów kulturowych. Spotkania z obcą kulturą nie są już tylko następstwem podróży, ale także oddziaływaniem mediów. Człowiek współczesny musi lepiej orientować się w specyfice istniejących i napotykanych kultur. W radzeniu sobie z pluralizmem ludzkich kultur, rozumieniem ich oraz przełamaniem poczucia niepewności ma pomóc współczesnemu człowiekowi wychowanie. Uczestnikiem globalizacji najlepiej stawać się w sposób twórczy (Sitar-ska, 2012: 106).

Współczesna edukacja stoi dziś przed wieloma wyzwaniami, którym sprostanie wymaga nie tylko gruntownej reformy szkolnictwa, ale przede wszystkim zmiany postawy uczniów i nauczycieli, bo to oni tworzą system edukacji, w którym przypisy są tylko dodatkami. Najistotniejsze cele to:

1. rozwarstwienie się przestrzeni społecznej szkoły;
2. przezwycięzenie napięć związanych z ambiwalencją procesów towarzyszących globalizacji;
3. zapobieganie wykluczeniom społecznym i kulturowym;
4. skuteczne przeciwdziałanie rozpadowi tradycyjnych norm i wzorców ludzkiego działania oraz systemów wartości, narastającej fali prymitywnych standardów kultury masowej i postaw konsumpcyjnych, wreszcie walka z dehumanizacją człowieka;
5. stworzenie nowego modelu szkoły reprezentującego wartości i ideały społeczeństwa informacyjnego opartego na wiedzy i oświacie;
6. przeciwdziałanie syndromowi wirtualizacji;
7. ukształtowanie nowego modelu człowieka (Kwiatkowski, Bogaj, Baraniak, 2008: 49- 50).

Rozwój świata w dużej mierze zależy od poziomu wykształcenia obywateli. To edukacja wpływa na ich kreatywność, twórczość, a tym samym na rozwój społeczeństwa. Procesy globalizacyjne wymuszają przygotowanie zupełnie in-

nego człowieka, który będzie umiał przystosowywać się do wszelkich przemian. Osoby odpowiedzialne za polski system edukacji powinny sobie zdawać sprawę z przyspieszenia, w jakie wkroczył nasz kraj. Tylko dzięki zapewnieniu wszystkim dzieciom i młodzieży porównywalnych, standardowych warunków nauki w szkole, a przede wszystkim dopasowaniu form i metod kształcenia do wyzwań współczesnej rzeczywistości można wykreować jednostkę, która będzie potrafiła odnaleźć się w tej „globalnej wiosce”, jaką obecnie jesteśmy (Kukła, 2009: 61).

Edukacja musi koncentrować się na wszystkich grupach wiekowych. Nie tylko bowiem poziom kształcenia zawodowego jest istotny dla przyszłości, ale również to, jakiego ucznia wychowa się w przedszkolu czy też na poziomie przedzawodowym.

Oczywiście globalizacja zmienia edukację, stawia ją przed nowymi wyzwaniami takimi, jak:

- 1) Zwrócenie baczniejszej uwagi na wychowanie ku wartościom poprzez konsekwentnie realizowany program wychowawczy.
- 2) Kształtowanie umiejętności szukania i korzystania z wiedzy potrzebnej do egzystowania w świecie globalnym poprzez stosowanie zasady operatywności wiedzy.
- 3) Położenie dużego nacisku na naukę języków obcych, a także historię, geografę i kulturoznawstwo.
- 4) Troska o kontakty zagraniczne z placówkami oświatowymi w celu wymiany doświadczeń, a także mobilności uczniów i nauczycieli.
- 5) Detoksykacja niekorzystnych wpływów mediów (np. reakcja na kreowanie stylu „light”, w którym nie ma żadnych zasad, a jedynymi „wartościami” są przyjemność i wygoda).
- 6) Wychowanie prorodzinne i prozdrowotne, które ukształtuje odpowiedni stosunek ucznia do współczesnych problemów cywilizacyjnych.
- 7) Wzmacnianie systemu wartości poprzez ukazywanie w treściach programowych prawdy, dobra i piękna jako wartości afirmujących ludzką godność (ibidem: 63-64).

Jak podkreśla Józef Kuźma „nadszedł czas dla kreowania nowej szkoły na miarę współczesnych czasów, szkoły jako złożonego nowoczesnego przedsięwzięcia, instytucji społecznej i edukacyjnej, szkoły na wzór domu, w którym uczniowie nie tylko uczą się, lecz zarazem pożytecznie i ciekawie spędzają czas przez większość dnia. Dla tworzenia Nowej Szkoły potrzeba nam jednak wyobraźni wielu wybitnych uczonych i praktyków. Najpierw jednak trzeba kreować Naukę o Szkole, w ramach której wybitni uczeni- specjaliści z różnych dziedzin naukowych wspólnie z praktykami będą tworzyć koncepcję nowej szkoły” (Kuźma: 4). Szkoła w coraz mniejszym stopniu pozostaje instytucją przekazu i wpajania encyklopedycznej wiedzy, bardziej niż kiedykolwiek staje się warsztatem pracy twórczej, w którym dokonuje się proces badania rzeczywistości i określania stosunku do niej. Wyrazem tego jest pojawienie się koncepcji szkoły jako organizacji uczącej się. Wiąże się to ze zrozumieniem istoty

zmiany i rozszerzaniem zdolności organizacji do przewidywania własnej przyszłości.

Spółceństwo polskie żyjące w warunkach dynamicznych przemian związanych z procesami uprzemysłowienia, urbanizacji i globalizacji, musi ze szczególną nadzieją kierować się w kierunku humanistycznej szkoły przyszłości, która zdaniem Tadeusza Pilcha: będzie łączyć harmonijne przygotowanie do życia w cywilizacji naukowo- technicznej i wyposażać ludzi w wiedzę i sprawności instrumentalne, sprzyjające panowaniu nad światem rzeczy. Równocześnie celem wychowania jest rozwój do życia w wartościach, które określają zasadnicze cele życia człowieka. Istota wychowania w szkole będzie przysposabiać człowieka do kultury humanistycznej, do życia we wspólnotie i dla wspólnoty (Pilch, 1999: 209).

Rola nauczyciela we współczesnej edukacji w dobie globalizacji

Istotą pracy nauczyciela jest wspomaganie rozwoju ucznia. Nauczyciel wspomaga rozwój ucznia poprzez organizowanie jego relacji ze światem, dostarcza mu odpowiednich treści kształcących jego rozumienie, odczuwanie i wpływanie na ten świat, którego samo jest częścią. Szanse edukacyjne ucznia zależą od niego samego oraz od relacji ze światem (Łaska, 2013:32).

Kierowanie rozwojem uczniów wymaga od nauczyciela określonych umiejętności zawodowych. Istotna jest zatem świadomość nauczycieli i rodziców, jak dziecko przechodzi dalsze etapy rozwoju, z jaką dynamiką dokonuje się owo przechodzenie, a w jego wyniku, w jakim stopniu zróżnicowane jest tempo postępu.

W świetle raportów międzynarodowych istotnym zadaniem edukacji staje się przygotowanie każdej jednostki do twórczego uczestnictwa w kulturze cywilizacji, także do jej doskonalenia i rozwoju. Tak określone zadanie ma obejmować trzy elementy:

- proces stawania się człowiekiem,
- sposób bycia człowiekiem,
- problem jakości życia, związku człowieka ze światem zewnętrznym (sens życia) (Bogaj, 2000: 80-81).

Jak podkreśla Daniel Kukla: „współczesność oczekuje, a zarazem i wymaga od kadry nauczającej/pedagogicznej nowych wyzwań w obszarze kształcenia i edukowania młodego pokolenia, pokolenia „jutra”, które będzie wyznaczać bieg wszelkim przemianom społeczno- polityczno-gospodarczym, ale i również wyznaczać będzie trendy edukacji (...). Nowoczesne społeczeństwo wymusza niejako „stworzenie” nowego typu człowieka. Przedsiębiorczość i zaradność, odpowiednie kwalifikacje i umiejętności, kompetencje i permanentna edukacja oraz skłonność do szybkiego działania- wszystko to należy zaszczerpić w młodym człowieku już od najwcześniejszych lat edukacji” (ibidem: 62). Nauczyciel

jest właśnie taką osobą, która może pomóc młodemu człowiekowi sprostać wyzwaniom globalizacji, w nadążaniu za zmianami, postępem XXI wieku.

Można zgodzić się z faktem, że spośród różnych czynników, które decydują o jakości efektywności pracy szkoły, najważniejszy jest nauczyciel. Dlatego, więc wielu autorów podkreśla znaczącą rolę nauczyciela we współczesnej szkole.

Z rozmaitych teorii kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia szkolnych wychowawców wylania się wizja nauczyciela przyszłości. To wyemancypowany intelektualista, indywidualista, praktyk sprawny w działaniu, pełen pasji profesjonalista (ekspert, specjalista), jednocześnie troskliwy dorosły czuwający nad prawidłowym rozwojem swoich uczniów. Człowiek o szerokich horyzontach, otwarty na zmiany, dążący do doskonałości, o bogatej wiedzy i umiejętności działania w rozmaitych sytuacjach. Zna wychowanków i potrafi się z nimi porozumieć, zachęcić ich do realizacji wspólnie stawianych celów, zintegrować zespół klasowy. Taki nauczyciel rozumie otaczającą go rzeczywistość i wierzy w możliwość własnego wpływu na kształt jutra. Efektywnie współpracuje z rodzicami, środowiskiem lokalnym, jest animatorem życia intelektualnego i kulturalnego społeczności, w której funkcjonuje jego szkoła. Pełni rozmaite funkcje i czerpie satysfakcję z wykonywanego zawodu. Pomaga swoim podopiecznym uczyć się, aby wiedzieć, działać, żyć wspólnie oraz być (Kobyłeczka, 2010: 105).

Nauczyciel winien przyczyniać się do kształtowania sądów w twórczej pracy myślowej uczniów, być prekursorem i moderatorem społeczeństwa uczącego się. Aby każdy człowiek mógł zrozumieć rosnącą złożoność zjawisk światowych i opanować uczucie niepewności, jakie ona wzbudza, powinien po pierwszozdobyciu zespołu wiadomości, po drugie- nauczyć się relatywizować fakty oraz przejawiać krytyczną postawę wobec napływu informacji (Delors, 1998: 45).

Powyższy obszar działalności nauczyciela powinien zmierzać do tego, aby wykształcić wśród uczniów poczucie indywidualnej odpowiedzialności, która w dalszym okresie edukacyjnym będzie generować do dokonywania twórczych zmian i dostosowywać się do nich, nie przestając jednocześnie realizacji aktywnego uczestnictwa w procesie kształcenia się przez całe życie (Szot, 2009: 315).

Bardzo dynamiczne przemiany cywilizacyjne wymuszają potrzebę, by obecny nauczyciel chcący sprostać tym wyzwaniom miał określone kompetencje: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, informatyczne, moralne i również kreatywne. Ogólnie należy stwierdzić, iż jego postawa winna być nacechowana racjonalizatorstwem, nowatorstwem i twórczością pedagogiczną. Należy pamiętać, iż natura kompetencji nauczycielskich jest bardzo złożona, bardzo skomplikowana, głęboko humanistyczna, a one same, nieustannie się rozwijają, ewoluują, wymagają ciągłych korekt. Wynika to przede wszystkim ze specyfiki profesji oraz jej usytuowania w społecznych (sytuacyjnych), kulturowych i interpersonalnych wymiarach funkcjonowania nauczyciela (ibidem: 304).

Współczesna edukacja w warunkach globalizacji wymaga zmiany filozofii procesu kształcenia oraz rekonstrukcji praktyki pracy w szkole, na co dzień. Jak stwierdza M. Taraszkiewicz, tradycyjny model nauczania przedmiotowego, „posiadacza wiedzy”- eksperta przedmiotowego powinno się przekształcić w modelu nauczyciela- eksperta od nauczania, aktywnego przewodnika ucznia, doradcę edukacyjnego. Wynika z tego, że powinien to być nauczyciel, który w swoim działaniu, jak i swoim działaniem potrafi zdiagnozować potencjał ucznia i pomóc mu w realizacji jego kariery edukacyjnej, w pełni akceptując fakt, że każdy człowiek jest inny i ma prawo wyboru własnej drogi życiowej. W dobie procesów globalizacyjnych nie wystarczy już posiadanie przez nauczyciela wyłącznie wiedzy kierunkowej z danego przedmiotu. Życie we współczesnym świecie w warunkach intensywnych zmian społeczno-gospodarczych, w zetknięciu z różnego typu problemami zmusza go do dokształcania się, choćby w zakresie technologii informatycznej, ekologii, polityki, ekonomii, edukacji obywatelskiej, medialnej, zdrowotnej po to, aby potrafił on zainteresować tą tematyką młodych ludzi, wyjaśnić im problemy, z którymi zetknęli się już, bądź zetkną się w przyszłości oraz wykształcić w nich postawy niezbędne do prawidłowego, aktywnego uczestnictwa w różnych sferach życia (ibidem: 305).

Jak twierdzi Henry Giroux- nauczyciel powinien być „transformatywnym intelektualistą”, kimś w rodzaju tłumacza pośredniczącego między człowiekiem i złożonym światem społecznym umożliwiającemu krytyczne rozumienie rzeczywistości (Szkudlarek, 2006: 371).

Konkludując: nauczyciel, który jest wzorem dla swoich wychowanków powinien być osobą potrafiącą funkcjonować w świecie, którego rozwój w wielu dziedzinach zaczyna nabierać niespotykanego dotąd tempa. Kontrolowanie omawianych przemian oraz kierunku rozwoju wychowanków wydaje się być sprawą nadrzędną wymagającą odrzucenia dawnych stereotypów funkcjonujących w szkole, w której uczeń pozbawiony był inicjatywy i skazany tylko na odbiór i przyswajanie informacji.

A zatem nauczyciele bardziej niż kiedykolwiek muszą być teraz kimś więcej niż tylko przekazującym informacje. Rola, jaką mają do odegrania w dwudziestym pierwszym wieku, jest bardziej złożona, jeśli zakładamy, że powinni stymulować kreatywność uczniów, ich ciekawość wiedzy, dbać o ich zdrowie emocjonalne i sprawić, aby stali się aktywnymi uczestnikami życia w społeczeństwie obywatelskim. To nauczyciele właśnie, bardziej niż kiedykolwiek- dzięki swojemu poświęceniu, wiedzy i umiejętnościom mają wpływ na poczucie własnej wartości uczniów, ich sukcesy oraz obecne i przyszłe możliwości kształcenia się.

Podsumowanie

Jak podkreśla Barbara Muchacka: „dobra współczesna edukacja powinna być na miarę społeczeństwa i zapewniać przede wszystkim dobry klimat, który

sprzyja pracy wychowawczo-edukacyjnej oraz własnemu rozwojowi tak uczniów jak i nauczycieli. Stwarzać warunki do bezpieczeństwa, innowacyjności, otwartości na środowisko, doskonalić się w zależności od potrzeb i warunków współczesności, posługiwać się nowoczesną technologią. Szkoła jako organizacja ucząca się powinna stwarzać takie warunki wspierania uczniów, które zwiększają ich gotowość do działania, zaktywizują a więc zmotywują ich do dalszego uczenia się i uwzględnia podmiotowość ucznia (Muchacka, 2007: 32).

Nowe wyzwania przyszłości powodują, iż edukacja powinna przygotować ludzi nie tylko do korzystania z dorobku cywilizacyjnego, ale przede wszystkim do twórczego uczestnictwa w procesie jej rozwoju. Takie określanie wynika z potrzeby rozumienia jego zmienności.

Edukacja to już nie wychowywanie współczesnego Polaka, to kształtowanie globalnego człowieka, który musi jednocześnie rozumieć świat i kierować sobą. Nie można tego osiągnąć, kształcąc w sposób encyklopedyczny. Istotna rola przypada wartościom intelektualnym, wyrabianiu sądów umożliwiających racjonalny dialog i wrażliwość na to, co nowe (Kukła, 2009: 60).

Bibliografia

- Bogaj, A. (2000). *Kształcenie ogólne: między tradycją a ponowoczesnością*. Warszawa: IBE Instytut Badań Edukacyjnych.
- Bogaj, A., Kwiatkowski, S. M. (red.). (2006). *Szkoła a rynek pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Delors, J. (1998). *Edukacja - jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Hajdukiewicz, A. (2013). *Funkcjonowanie współczesnej szkoły w dobie globalizacji*. W: *Pedagogika. Badania, dyskusje, otwarcia*. W: Zeszyt 1. Globalizacja. Szanse i inspiracje dla edukacji i wychowania. Kielce: Oficyna Wydawnicza Wyższej Szkoły Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach.
- Hyb, L. (2013). *Funkcjonowanie współczesnych społeczeństw w XXI wieku*. W: *Pedagogika. Badania, dyskusje, otwarcia*. W: Zeszyt 1. Globalizacja. Szanse i inspiracje dla edukacji i wychowania. Kielce: Oficyna Wydawnicza Wyższej Szkoły Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach.
- Kobyłecka, E. (2010). *Kwalifikacje i kompetencje współczesnego nauczyciela-wychowawcy*. W: I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, Zielona Góra.
- Kukła, D. (2009). *Edukacja i rynek pracy w dobie globalizacji*. W: K. Rędziński (red.), *Pedagogika XVIII*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podońskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Kuźma, J. *Szkoła jutra w czasach globalizacji- szanse i problemy*. Dostępny w internecie: http://www.wsp.krakow.pl/biblio/pliki/kuzma_01.pdf.

- Kwiatkowski, S. M., Bogaj, A., Baraniak, B. (2008). *Pedagogika pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Laska, E. (2013). Nauczyciel w warunkach zmian edukacyjnych. *Nauczyciel i szkoła*. Nr 2 (2013), 32.
- Lewowicki, T., Nikitorowicz, J., Pilch, T., Tomik, S. (red.). (2002). *Edukacja wobec ładu globalnego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Melosik, Z. (2001). *Kultura instant- paradoksy pop- tożsamości*. W: A. Nalaskowski, K. Rubach (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Materiały pokonferencyjne*. Toruń: Wydawnictwo BNR.
- Pilch, T. (1999). *Spory o szkołę. Pomiedzy tradycją a wyzwaniem współczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Sitarska, B. (2012). Dziecko współcześnie. *Kultura i wychowanie*. Nr 4 (2) 2012, 102-103.
- Szkudlarek, T. (2006). *Pedagogika krytyczna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szot, W. (2009). *Kompetencje współczesnego nauczyciela oraz jego funkcjonalność w dobie przemian gospodarczych i procesu globalizacji*. W: Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie. Nr 2 (13)/ 2009, Tom I.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Welskop, W. (2013). *Rola nauczyciela w edukacji międzykulturowej*. Dostępny w internecie: <https://www.depot.ceon.pl/handle/123456789/2996>.
- Żeber-Dzikowska, I., Buchcic, E. (2015). Nauczyciel w globalizującym się społeczeństwie. *Drohiczynski Przegląd Naukowy. Wielokulturowe Studia Drohiczyńskiego Towarzystwa Naukowego*. 7 (2015), 47.

Challenges for contemporary school in the globalization era

„Contemporary world globalization is associated with modernity and progress as well as with standardization, while regionalization and localization with tradition, adaptation and stabilization. The crucial goal of education should be coping with these new challenges, taking into consideration both opportunities and threats, or new increasingly complex issues. Creating a vision and theoretical concept of a new school, which will be able to equal contemporary civilization challenges, especially globalization ones will serve these far-reaching goals” (Kuźma: 1).

The article discusses challenges for the contemporary school, resulting from globalization processes and indicates its goals and tasks. It also focuses on the role and professional competences of a teacher in contemporary education in the globalization era.

ANETTA KUŚ
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Ludzie Uniwersytetu w dobie globalizacji

Wprowadzenie

W ponowoczesnym świecie zmienności, w którym substytutem wiedzy bywa konglomerat informacji, a wolny rynek wyznacza edukacyjne potrzeby, namysł nad tożsamością i kondycją Uniwersytetu pozostaje jednym z głównych zadań ludzi nauki. Troska o jakość i aktualność uniwersyteckiej oferty nie powinna jednak przesłaniać dyskusji na temat ontologicznych podstaw Akademii, do których zaliczyć należy spotkanie jako punkt sprawczy rozwoju mistrza i jego ucznia. To podczas tego spotkania rodzi się potencjał przetwarzania zastanego świata, jego twórcza negacja będąca jednocześnie wyrazem buntu wobec reprodukcji wiedzy. Nowe paradygmaty są implikacją starych wzorców, które – reinterpretowane – stwarzają pole do nowatorskich i odkrywczych działań. W tym ujęciu prawda, jako kanoniczna wartość Uniwersytetu, jest celowym działaniem znoszącym jej oderwanie od praktyczności, ta bowiem wpisuje się w historyczny ciąg procesu poznawania (Zob. Maturana, Varela, 1998). Przekraczanie utylitarnego partykularyzmu akademickich interesariuszy wymaga jednak przyjęcia etycznej postawy, owartości na inność i tolerancji Innych.

I

Zygmunt Bauman w swoich trzech listach *Świat nieprzychylny edukacji* (Bauman, 2012a: 140-165) wskazuje zagrożenia, jakie wypływają z urynkowania idei Uniwersytetu. W jego ocenie współczesny „kryzys edukacji” różni się jakościowo od dotychczasowych rewizji obszaru szkolnictwa. Zakwestionowanie jego *trwałych podstaw* łączy z eksplozją gospodarki wolnorynkowej i rozwojem technologii, która unieważniła stałość wiedzy na rzecz szybkiej wymiany jej komponentów: *W świecie płynnej nowoczesności trwałość rzeczy, podobnie jak trwałość więzi międzyludzkich, traktuje się zwykle z niechęcią, widząc w niej zagrożenie* (Ibidem: 140). Naukowcy, projektując swoje ścieżki odkrywania i ustanawiania wiedzy, ulegają często modom na określone metodologie i tematyki badawcze. Wymóg natychmiastowego sukcesu utrudnia zaś lub uniemożliwia odpowiednie zanurzenie się w podejmowanej problematyce. Swoiste przyspieszenie determinuje działania i nie pozwala na kreatywne zatrzymanie. Zjawisko to pochłania Uniwersytet jako miejsce, w którym studenci i pracownicy naukowo-dydaktyczni ostatecznie mijają się i przekazują sobie jedynie strzępki informacji. Ta apokaliptyczna wizja akademickiego konsumeryzmu musi zostać przekroczona, by przywrócić należyłą wartość stałości jako

dziedzictwa kultury człowieka. Innowacyjność, która nie respektuje trwałych podstaw, staje się jedynie narzędziem, a nie zasobem potencjałów mogących stwarzać nowe jakości.

II

Ekonomizacja wiedzy stawia człowieka w obliczu ryzykownej gry, której zasady ulegają częstym zmianom. Ich nieprzewidywalność wymaga ciągłej czujności i samokontroli. Nadzór nad własnym rozwojem nie powinien przy tym ograniczać się do monitorowania efektów pracy, ale przede wszystkim motywować do odróżniania się od innych graczy (Ibidem: 158). Pracownik dydaktyczny, mający świadomość dynamiki zmian, może odczuwać dyskomfort w konfrontacji z młodym pokoleniem studentów, którzy oczekują nie tyle „nauczania” (wiedza że), co „eksperckiej” porady (wiedza jak). Behawiorystyczny model odtwarzania i reprodukcji wiedzy zastąpiony został bowiem konstruktywistyczną matrycą jej współtworzenia (Sajdak, 2013: 473). W tak pojętej sieci relacji nauczyciel jest niejako mediatorem pomiędzy tym, co zastane i uprzednie a tym, co potencjalnie możliwe. Ludzie płynnej nowoczesności potrzebują specjalistów, którzy *powinni pomóc im dokopać się do głębokich pokładów ich charakteru i osobowości, gdzie spoczywają ponoć, czekając na wydobycie, bogate złoża najcenniejszych kruszców* (Bauman, 2012a: 159).

Bauman, powątpiewając w sprawczą siłę konstruktywistycznego modelu, zwraca uwagę na kult niewyczerpywalnych zasobów ludzkiej osobowości, który może być również przedmiotem nadużyć ze strony niekompetentnych nauczycieli-przewodników. Program edukacji przez całe życie uwalnia człowieka i daje mu dostęp do wciąż poszerzającego się kanonu wiedzy, jednak naraża go także na poznawcze rozczarowania. Informacyjny smog i brak wyraźnych kryteriów wyzyskiwania danych o wysokiej jakości pogłębia ten dyskomfort. Dlatego tak ważne jest etyczne podejście do procesu wytwarzania i dystrybucji informacji naukowych. Odpowiedzialność ta spoczywa na ludziach Uniwersytetu i ich zewnętrznych interesariuszach, których współpraca nie może ograniczać się jedynie do produkcji krótkoterminowych kwantów wiedzy.

III

Ryszard Nycz w artykule *W stronę innowacyjnej humanistyki polonistycznej: tekst jako laboratorium. Tradycje, hipotezy, propozycje* (Nycz, 2014: 105-124) wskazuje trzy modele uniwersyteckiego badania i kształcenia, które – w zależności od historycznego usytuowania – implementowały odmienne założenia, cele i sposoby ich wdrażania. Model pierwszy – formacyjny – koncentruje się na podmiocie jako jednostce wymagającej kształcenia i ukształtowania. To najstarszy wzorzec funkcjonujący od starożytności po początek XX wieku. W jego duchu tworzył się Kantowski „uniwersytet rozumu” oraz Humboldtowski „uniwersytet kultury”, dla którego kardynalnym celem było wykształcenie

człowieka o zinternalizowanych wartościach humanistycznych. Tak uformowany człowiek kultury miał tworzyć elitę narodu. Model drugi, który pojawił się w drugiej połowie XIX wieku, autor nazywa profesjonalnym, ponieważ swoją uwagę skupia na przedmiocie badawczym i kształceniu kompetencji jego poznania. Autor zauważa, że ten model funkcjonuje do dzisiaj w wielu polskich uczelniach wyższych. Jego powstanie wiąże się z postępującym równoległym przełomem antypozytywistycznym, który wyodrębnił tzw. nauki o duchu (kulturze). Profesjonalizacja i dyscyplinizacja obszarów humanistyki pozwoliła na uznanie wytworów, wzorów i procesów kultury za równoprawne z innymi przedmioty badań. Model trzeci – innowacyjny – łączy się z techniką jako sposobem odkrywania (poznawania) wiedzy. Kluczowe są tutaj odkrycia w naukach podstawowych i wynalazki w naukach stosowanych. Dominujący dziś prymat tych ostatnich wiąże się ze wspomnianym wcześniej urynkowaniem wiedzy, a zatem z gospodarczym dyktatem preferencji badawczych i ich finansowaniem. Uniwersytet ten nazywany bywa również „uniwersytetem doskonałości”, ponieważ implementuje *powszechny system ocen i konkurencji za pomocą homogenizujących ilościowych kryteriów* (Ibidem: 109).

Tak pomyślany „technouniwersytet” stawia w centrum zainteresowania technonaukę, której ostatecznym celem jest promocja innowacyjności. Kryzys humanistyki jako obszaru badań o niskim potencjale techniczno-innowacyjnym pokonują w tym modelu humanistyka kognitywna (neurohumanistka, nowa humanistyka) i humanistyka cyfrowa (digitalna), które poszukują swoich technik i metod badawczych na drodze interdyscyplinarnych projektów. Dzieje się tak, ponieważ technologie digitalne stają się dzisiaj *zarzewiem i źródłem przemian o rozległych konsekwencjach praktycznych, metodologicznych, epistemologicznych oraz ontologicznych* (Schnapp, Presner, 2003).

IV

Komplementarność elementów wskazanych modeli pozwala wyobrazić sobie holistyczny i otwarty Uniwersytet, w którym następowaloby jednoczesne formowanie podmiotu i badanie przedmiotu, a także nabywanie i wdrażanie technicznej sprawczości. Pozaeuropejski – amerykański – paradygmat Akademii, w którym dokonuje się transformacji teorii w narzędzie rozwoju cywilizacyjnego (Józwiak, 2003:15) wydaje się koncepcją zmierzającą do takiego ideału. Burton R. Clark zauważa, że współczesny Uniwersytet powinien być przedsiębiorczy, a zatem świadomy swoich działań i dążący do dywersyfikacji swoich przychodów poprzez analizę potrzeb swoich interesariuszy (Clark, 1998). Interesariusze wewnętrzni – nauczyciele akademicki, pracownicy administracyjni, studenci i absolwenci – tworzą wspólnotę akademicką, do której powinni być włączani interesariusze zewnętrzni, a zatem przedstawiciele różnych sektorów gospodarki i kultury, organizacje pozarządowe, stowarzyszenia czy fundacje. Tezę tę potwierdzają postanowienia bolońskiej *Wielkiej Karty Uniwersytetów* (1998), a także założenia *Strategii Lizbońskiej*, która określiła

gospodarkę opartą na wiedzy jako wypadkową trzech kluczowych wektorów: badań, innowacji i edukacji (Rosa, Wanat, 2013: 15-16).

Czy zatem, wbrew obawom zgłaszanym przez Zygmunta Baumana, ścisła współpraca szkolnictwa wyższego z podmiotami wolnego rynku może wzmocnić autonomię środowisk akademickich? Odpowiedź uzależniona jest od stanu gotowości poszczególnych partnerów do zniesienia ich niesymetrycznej relacji. Warto w tym miejscu przywołać słowa Kazimierza Twardowskiego, które wypowiedziane w 1932 roku, nadal utrzymują swoją prawomocność: *Możność spełniania właściwych Uniwersytetowi zadań jest uwarunkowana jego bezwzględną duchową niezależnością. Duchową – bo materialnie Uniwersytet, o ile nie stoi o własnych siłach, będzie zawsze zależny od tego czynnika, który mu daje finansowe podstawy istnienia i wyposaża go w środki do pracy. Ale ci, co Uniwersytety fundują i utrzymują, dowiedliby zupełnego niezrozumienia istoty Uniwersytetu, gdyby chcieli w czemkolwiek krępować jego pracę, z góry zastrzegać się przeciw pewnym jej wynikom, wskazywać, jakie rezultaty byłyby pożądane. I gdyby nawet wyniki pracy naukowej Uniwersytetu były niemiłe tym, którym on zawdzięcza swój byt, nie wolnoby w tem upatrywać uprawnienia do nakładania mu jakichkolwiek więzów, do stosowania jakichkolwiek ograniczeń. Albowiem badania naukowe rozwijać się i owoce nieść mogą tylko wtedy, gdy nie są niczem krępowane ani zagrożone* (Twardowski, 1932). A zatem kooperacja ta wymaga od ludzi nauki badawczej asertywności i mentalnej niezależności, która nie tylko odpowiada na zapotrzebowania rynku, ale go współtworzy i twórczo przeobraża. Podobną myśl formułuje Zbigniew Kadłubek, który zauważa, że *tylko działalność uniwersytecka podważająca porządek i stan spraw (państwa, religii, ekonomii, wolności, obywatelskości, prawa) jest aktywnością najbardziej sprzyjającą ekonomii i przedsiębiorczości – w rozumieniu entrepreneurship* (Rosa, Wanat, 2013: 22).

Z tezy tej wynika, że uprzednim działaniem wszelkiej aktywności akademickiej – również tej odnoszącej się bezpośrednio do sfery gospodarczej – jest filozoficzny namysł. Moment zanegowania *status quo*, który wyrasta z niezadowolenia i braku zgody na obowiązujący ład, motywuje przedstawicieli uniwersyteckiego otoczenia do działań, których ostatecznym celem jest przezwyciężenie zastanych paradygmatów. W tym ujęciu *kreatywna siła niszczenia (starego!)* (Rosa, Wanat, 2013: 22) jest rudymeniem spełniającym funkcję ochronną wobec zmiennych w czasie porządków społeczno-politycznych i gospodarczych. Siła ta pozostaje niezmienna bez względu na kształt panującej w danym okresie struktury szkolnictwa wyższego i sektora badań. Jej wyzyskiwanie zależy od odwagi pracowników nauki, od ich zdolności do wątpienia, która warunkuje wszelką innowacyjność. Ideę przedsiębiorczości można w tym kontekście potraktować jako narzędzie do zbliżania dwu perspektyw i obszarów badawczych: humanistycznej i przyrodniczo-technicznej. Kooperacja różnych porządków badawczych otwiera bowiem nowe horyzonty, które mogą istotnie wpłynąć na poszerzanie pola prawdy rozumianej jako stała ontologiczna siła nauki i jej dydaktyki. Prawdziwa – a nie pozorowana – interdyscy-

plinarność i transdyscyplinarność nie jest zatem jedynie Baumanowską modą, ale autentycznym powrotem do idei wieloaspektowego postrzegania i przemieniania świata. Z tezą tą wiąże się wspomniany duch przedsiębiorczości, który stojący u samych źródeł Uniwersytetu jako wspólnoty zarządzającej swoim potencjałem intelektualnym i materialnym, powinien motywować do wzajemnego otwierania się i budowania platform pracy zespołowej. Praktyka amerykańskich ośrodków naukowo-dydaktycznych wskazuje, że wspólnotowość wyzwala dynamiczny przepływ kreatywnych rozwiązań, które istotnie wpływają na jakość i efekt badań. Identyfikacja ze wspólnotą akademicką jest przy tym kluczowym elementem budowania Uniwersytetu jako instytucji strzegącej swojej autonomii i odpowiedzialnej za proces naukowo-dydaktyczny.

V

Tworzenie wspólnoty akademickiej w dobie globalizacji wymaga odpowiedzialnego podejścia do kwestii wyznaczania jej punktów stycznych, które należy rozumieć jako horyzont wartości i celów. Tadeusz Sławek, poddając krytyce technouniwersytet, zwraca uwagę na rozróżnienie między jego „rządzeniem” a „zarządzaniem”. Działania zarządcze wiążą się z paradygmatem parametrycznym, zgodnie z którym ludzie Akademii poddaje się szeroko pojętemu audytowi. Rządzenie zaś wnosi aspekt racjonalnego przywództwa autorytetu naukowego, który *zdaje sobie sprawę z konieczności stałego odnawiania świata dla lepszego i mądrzejszego bycia razem* (Sławek, 2015: 8-9). Rządzenie jest zatem formujące, zarządzanie jest procesem menedżerskim osadzonym w dyskursie zysków i strat: *„zarządzanie” służy głównie nie odnawianiu świata, lecz osiągnięciu policzalnych wyników przy stosowaniu dobrze znanych i opracowanych środków administracyjnych i gospodarczych. „Rządzenie” nie lęka się nieznanego, „zarządzanie” żywi przed nieznanym paniczny strach – wszak nieznanie nie jest zapisane w żadnych rozporządzeniach i procedurach, nie da się ująć w tabelki ani wiarygodnie przedstawić żadnemu audytorowi* (Ibidem: 8-9).

Autor domaga się zatem wizji Uniwersytetu, jego umocowania w szerokim planie przekształcania świata, który nie zdeterminuje jego działań biurokratycznym dyktatem. Wskazaną dychotomię można jednak pokonać figurą rektora idealnego posiadającego cechy dobrego rządcy i zarządcy. Wyłonienie takiej osoby zależy od gotowości ludzi Uniwersytetu do samookreślenia swojego statusu, przywódca jest bowiem emanacją istniejącego status quo. Podejmowanie ryzykownych decyzji, a zatem nieuleganie lękowi przed nieznanym, łączy się ze wspomnianym duchem przedsiębiorczości, który – cyrkulacyjnie – powinien motywować wszystkich członków wspólnoty. Przy utrzymaniu jego potencjału parametryzacja i związane z nią biurokratyczne zabiegi mogą być mniej dotkliwe, a nawet (!) motywujące do poszerzania pola pracy. Trzeba pamiętać przy tym, że podstawowym narzędziem tworzenia zespołu jest rozmowa i debata, a zatem spotkanie i namysł. Wymiana myśli między różnymi podmiotami uniwersyteckiego środowiska zwiększa szanse na porozumienie,

bez którego żadna inicjatywa – naukowa czy dydaktyczna – nie będzie miała szans na powodzenie. Rozmowa ta nie może być więc inercyjnym działaniem pozorowanym, ale krytycznym i odpowiedzialnym procesem dojścia do konsensusu. Przemysław Czapliński zauważa: *Do tego właśnie potrzebny jest uniwersytet – rozumiany jako szkoła szacunku dla pomysłowości cudzej i zachęty do pomysłowości własnej; jako nauka konkretyzowania i weryfikowania pomysłów; jako miejsce przyswajania wiedzy usystematyzowanej i umiejętności samodzielnego jej zdobywania. Aby te funkcje pełnić, uniwersytet musi mieć charakter dziwnego laboratorium, w którym sprawdza się metody, wytwarza wiedzę na temat sprawdzania, przekazuje konkretne rozwiązania, formułuje zadania nierozwiązywalne, testuje się stare problemy, problematyzuje nowe testy. (...) Uniwersytet jest więc od tego, by współwytwarzać społeczeństwo dobrze skomunikowane* (Czapliński, 2015: 19-21).

Dobrze funkcjonujące laboratorium to jednak laboratorium wewnętrznie-demokratyzowane, w którym poszerzanie partnerstwa obejmuje wszystkich jej członków, bez względu na zajmowaną pozycję i zakres wykonywanych zadań. Aktywne słuchanie studentów, ich potrzeb i sugestii, oraz włączanie ich w proces naukowo-dydaktyczny jako współtwórców wiedzy, jest działaniem wzmacniającym kulturowe, a zatem i obywatelskie, osadzanie w rzeczywistości społecznej. Współodpowiedzialny absolwent może stać się odpowiedzialnym pracownikiem nauki i dydaktyki, dla którego podejmowanie ryzykownych wyzwań nie będzie już tylko systemowym przymusem. W tym ujęciu każdy twórczo komunikujący się członek akademickiej wspólnoty ma szansę wytwarzania społecznej elity rozumianej w kategoriach etycznych. Elitaryzm ten ma zatem u swojego źródła egalitaryzm, który w ponowoczesnej dobie łączy się z etyczną samoświadomością jednostek (Bauman, 2012b).

Podsumowanie

Aby chronić świat przed śmiertelnością jego twórców i mieszkańców, należy go ciągle odnawiać. Problem polega po prostu na tym, by wychowywać w taki sposób, aby odnawianie to było wciąż możliwe, nawet jeśli nie uda się tego w pełni urzeczywistnić (Arendt, 2011: 232). Wychowanie, o którym mówi Hannah Arendt, warunkuje proces odnawiania, który – jak należy przypuszczać – nigdy nie zostanie zakończony. Jest więc działaniem podejmowanym w czasie teraźniejszym, którego aspekt jest niedokonany. Uniwersytet jako miejsce, w którym stykają się potencjały pokoleń, stanowi szczególną czasoprzestrzeń kształtowania się nowych porządków. Są one tworzone przez ludzi, których dzisiejszy zekonomizowany dyskurs akademicki nazywa interesariuszami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Bez względu jednak na onomastyczne mody i trendy, pozostają oni podmiotami, których sprawczość może istotnie wpływać na kształt świata. Formułowanie powinnościowych tez i utopistycznych wizji Uniwersytetu jest w tym ujęciu wyrazem pragnienia ostatecznego dotarcia do

celu. Jego osiągnięcie przyniosłoby jednak w równym stopniu ulgę i niepokój. Ten ostatni bowiem pojawia się zwykle tam, gdzie zaczyna się stagnacja.

Bibliografia

- Arendt, H. (2011). *Między czasem minionym a przyszłym*. przekł. M. Godyń, W. Madej, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Bauman, Z. (2012a). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. przekł. T. Kunz, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2012b). *Etyka ponowoczesna*. przekł. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation* [online]. London, http://www.amazon.com/Creating-Entrepreneurial-Universities-Organizational-Transformation/dp/0080433545#reader_0080433545, Dostęp: 24.01.2016.
- Czapliński, P. (2015). Uniwersytet, państwo, rynek – czyj kryzys? *Czas Kultury*, nr 3 (186), s. 14-21.
- Józwiak, J. (2003). Model uczelni przedsiębiorczej a model tradycyjny – doświadczenia polskie. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 1(21).
- Maturana, H. R., Varela F. J. (1998). *The Tree of Knowledge. The Biological Roots of Human Understanding*. Revised Edition, Boston-London.
- Nycz R. (2014). W stronę innowacyjnej humanistyki polonistycznej: tekst jako laboratorium. Tradycje, hipotezy, propozycje. W: *Przyszłość polonistyki. Koncepcje – Rewizje – Przemiany*. A. Dziadek (red.), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Rosa, M., Wanat, L. (2013). Paradoks Uniwersytetu Nowej Generacji – instytucja versus wspólnota akademicka? W: Uniwersytet trzeciej generacji. Stan i perspektywy rozwoju [e-book]. D. Burawski (red.), Poznań. http://uniwersytetprzedsiębiorczy.pl/files/Uniwersytet_trzeciej_generacji_publikacja_elektroniczna.pdf, Dostęp: 24.01.2016.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej* [e-book]. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. http://impulsoficyna.com.pl/pliki/repozytorium/Sajdak_Paradygmaty-ksztalcenia-studentow.pdf, Dostęp: 23.01.2016.
- Schnapp, J., Presner, T., *Digital Humanities Manifesto 2.0* [online]. http://humanitiesblast.com/manifesto/Manifesto_V2.pdf, Dostęp: 15.01.2016.
- Sławek, T. (2015). Uniwersytet: logos i logo. *Czas Kultury*, nr 3 (186), s. 6-13.
- Twardowski, K. (1932). *O dostojności Uniwersytetu* [online]. Poznań: Rolnicza Drukarnia i Księgarnia Nakładowa. <http://www.wz.uw.edu.pl/pracownicyFiles/id4406-uniwersytet2.pdf>, Dostęp: 20.01.2016.

The people of University at the globalization time

In the postmodern world of changes, that a substitute of knowledge is info-aggregate and the free market determines educational needs, reflection on identity and condition of University is duty for science people. Debates about ontological rudiments of Academia should not be eclipsed by concern for quality and currency of educational offer. The principal element is meeting as agential point of tutor and student development. This meeting creates potential of world's processing, its constructive negation as protest against knowledge reproduction. Contemporary paradigms are implication of past models which – reinterpreted – generate fields for innovative and insightful actions. In this case the truth, as canonical university worth, is purposive practical activity. Overcoming utilitarian particularism of academic stakeholders still requires acceptance of ethical attitude, openness to otherness and tolerance of Others.

GABRIELA LAKOTA-RAWSKA

Instytut Nauk Pedagogicznych
Uniwersytet Opolski

Motywy podejmowania studiów pedagogicznych w opinii studentów pedagogiki Uniwersytetu Opolskiego

Wprowadzenie

Jak powszechnie wiadomo, studia humanistyczne cieszą się swoją popularnością wśród studentów w większości polskich Uczelni. Wiele Uczelni Wyższych posiada bogaty wybór kierunków studiów i specjalności, co pozwala studentom na ukierunkowanie swoich zainteresowań i podjęcie studiów z nimi związanych. Podczas doboru literatury do niniejszego artykułu autorka zwróciła uwagę na analizę wyników dotychczasowych badań dotyczących sytuacji absolwentów kierunków pedagogicznych na edukacyjnym rynku pracy uwzględnionych w monografii „Nauczyciel- sposób na dobry start”. Liczba absolwentów chętnych do podjęcia kierunków pedagogicznych w latach 2003-2011 stale się zwiększała, gdyż od roku 2003 do 2011 liczba ta wzrosła prawie dwukrotnie. Największa liczba absolwentów wynosiła 6366 osób w 2010 roku. Od roku 2011 można jednak zaobserwować tendencję spadkową, gdyż liczba osób chętnych do podjęcia studiów pedagogicznych zmniejszyła się o 223 osoby w stosunku do liczby osób w roku 2010. Sytuacja ta można wynikać z obecnego niżu demograficznego. Mniejsza liczba dzieci w placówkach oświatowych wiąże się z ograniczeniem miejsc pracy dla nauczycieli. Bardzo wiele placówek jest zamykanych co w konsekwencji oznacza zwolnienia nauczycieli (Fidrysiak, Świech, 2012: 104-108). Sytuacja ta jednak nie zniechęca przyszłych pedagogów w wyborze studiów.

Każdego roku nie brakuje osób chętnych do podjęcia nauki na kierunku Pedagogika. w stosunku do innych kierunków zwłaszcza nauk ścisłych. Podczas trwania całej rekrutacji, każdego dnia zgłaszają się osoby deklarujące chęć zostania studentem Pedagogiki. Uniwersytet Opolski oferuje szeroką gamę specjalności, co pozwala studentom na swobodny wybór związany z chęcią wykonywania w przyszłości wymarzonego zawodu. Najczęstszą niewątpliwie wybieraną specjalnością przez studentów studiów stacjonarnych i studiów niestacjonarnych jest Kształcenie Wczesnoszkolne z Wychowaniem Przedszkolnym oraz Edukacja Elementarna z Terapią Pedagogiczną czy Edukacja Elementarna z Językiem Obcym. Absolwenci powyższych specjalności zdobywają wiedzę, która pozwala im na uzyskanie uprawnień nauczycielskich do pracy w przedszkolu oraz w szkole podstawowej. Przyszli nauczyciele zdobywają

wiedzę podczas różnorodnych zajęć dydaktycznych oraz trwających długoterminowych praktyk. W Instytucie Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego, w którym przeprowadzono badania studenci mają możliwość uczestniczenia w Kołach Naukowych np. w Kole Naukowym Pedagogiki Wczesnoszkolnej, które cieszy się wśród studentów dużym powodzeniem i nie brakuje osób chętnych do współpracy. Koło cieszy się bogatą aktywnością naukową oraz współpracą z placówkami międzynarodowymi.

Niniejsza publikacja ma na celu przedstawienie wyników przeprowadzonych badań dotyczących motywów jakimi kierowali się studenci w wyborze swoich studiów pedagogicznych w Instytucie Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego. W badaniach udział wzięło 24 studentów studiów stacjonarnych oraz 27 studentów studiów niestacjonarnych. Wszyscy respondenci rzetelnie wypełnili kwestionariusz ankiety.

Analiza podstawowych pojęć dotyczących tematyki

„Początki pedagogiki jako nauki o wychowaniu datują się od Jana Amosa Komeńskiego (XVII w.), a jej pełniejszy rozwój przypada na połowę XIX w. i związany jest z Johanem Fridrichem Herbartem.” (Wiatrowski, Gawroński, 2015: 21). W celu przypomnienia najważniejszych pojęć związanych z tematem publikacji należy wyjaśnić pojęcie pedagogiki określanej w literaturze jako „nauki o wychowaniu, której przedmiotem jest działalność wychowawcza, mająca na celu wyposażeniu całego społeczeństwa – a przede wszystkim młodego pokolenia- w wiedzę, sprawności ogólne i zawodowe, zainteresowania, systemy wartości, postawy i przekonania oraz przysposobienie do oddziaływania na własny rozwój” (Okoń, 2001: 85). Kolejnym istotnym znaczeniem jest pojęcie edukacji oznaczającej „ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży- stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych” (Tamże, 2001: 7).

Warto ponadto wspomnieć o edukacji uniwersyteckiej, która „stanowi najprostsza i najszybszą drogę do najlepszych miejsc na rynku pracy, najlepiej płatnych i prestiżowych stanowisk, że jest głównym czynnikiem ruchliwości społecznej (niekiedy uznaje się ją wręcz za „społeczną windę”, która wędruje z dołu do góry „budynku społecznego”, wnosząc różnych ludzi – i różną liczbę ludzi na różne piętra)” (Melosik, 2014: 70).

Analizując wybrany temat należy pamiętać o terminie motywu, który w psychologii oznacza „swoisty stan organizmu pobudzający jednostkę do działania, które ma zaspokoić jakąś potrzebę” (Okoń, 2001: 246) oraz aspiracji mającej na celu „dążenie do osiągnięcia zamierzonych celów, do realizacji jakichś ideałów życiowych.” (Tamże, 2001: 30).

Wybór specjalności nauczycielskiej wiąże się z ogromną odpowiedzialnością i rzetelnością, gdyż kończąc tę specjalność studenci powinni posiadać odpowiednie kompetencje i wiedzę, która będzie bazą w pracy z młodymi ludźmi. Dlatego też przygotowanie studentów do pełnienia funkcji nauczyciela ma

ogromne znaczenie. Nauczyciele powinni być „wyposażeni w toku kształcenia, doksztalcania i doskonalenia w bogaty zasób wiadomości i umiejętności oraz otwarci na innowacje w swej aktywności zawodowej” (Denek, 2012: 62). Przyszli pedagodzy winni posiadać szereg odpowiednich cech osobowościowych takich jak komunikatywność, umiejętność przekazywania wiedzy, opiekuńczość czy bycie osobą empatyczną (Fidrysiak, Świech, 2012: 8). Studenci podejmujący studia pedagogiczne powinni wiedzieć „do jakich ról i zadań społeczno-zawodowych mają się przygotować, jakie oczekiwania społeczne będą musieli w przyszłości spełniać, jakie cechy osobowości zawodowej i właściwości będą im najbardziej potrzebne w pracy nauczycielskiej, które z tych cech i właściwości w decydującym stopniu będą wpływać na efekty pracy i zaspokajania oczekiwań społecznych, oraz jakie będą mieli możliwości realizacji w tym zawodzie własnych aspiracji i potrzeb” (Janiszewska, 2005:16).

W literaturze przedmiotu Irena Adamek zwróciła uwagę na „pojęcie „dobrego nauczyciela”, którego definicja jest uniwersalna i przecina polityczne i kulturowe granice.

Dobry nauczyciel :

- zna swój obszar specjalizacji;
- pobudza, organizuje i zapewnia właściwie uczenie się uczniów;
- sprawia, że uczniowie angażują się w proces uczenia się;
- umie pomóc uczniom w osiąganiu sukcesu;
- kształtuje pasję ucznia;
- odchodzi od pamięciowego przyswajania wiedzy i biernego uczenia się;
- współpracuje ze środowiskiem” (Adamek, 2008: 113).

Nie można również zapominać o pojęciu kompetencji czyli „cechach pracowników- wykształcenie, umiejętności, doświadczenie, cechy osobowościowe, postawy, poziom motywacji, wyznawane wartości- które w odpowiedni sposób rozwijane i wykorzystywane będą umożliwiły realizację przez pracowników strategii rozwojowej organizacji” (Oleksiak, 2010: 7). Należy podkreślić, że „pedagog to człowiek odrodzenia. Zwłaszcza dziś to musi być postać, której zapęd współczesnego świata, zapatrzenie w naukę i technikę nie są w stanie odczłowieczyć. Pedagog to człowiek wielowymiarowy o wysokiej kondycji w sferze intelektualnej, moralnej i kulturalnej” (Dragun, 2006: 184).

Absolwent studiów pedagogicznych powinien:

- posiadać wiedzę ogólnie pedagogiczną, socjologiczną, psychologiczną;
- posiadać umiejętność komunikacji społecznej i stosować ją;
- podnosić swoje kwalifikacje zawodowe;
- rozwijać umiejętność refleksyjnego spojrzenia na zawód nauczyciela (Piotrowski, Mudyń, 2003: 34-35).

Analiza wyników badań własnych

W wyborze kierunku studiów każdy człowiek kieruje się własnymi motywami. Poniżej przedstawiono analizę wyników badań własnych w tabelach co pozwala na ich przejrzystość.

Tabela 1. Motywy studentów Pedagogiki w wyborze Uniwersytetu Opolskiego

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Motywy studentów Pedagogiki w wyborze Uniwersytetu Opolskiego					
		Studia stacjonarne		Studia niestacjonarne		ogółem	
		L	%	L	%	L	%
a	Dobre imię Uniwersytetu Opolskiego	2	3,92	3	5,88	5	9,8
b	Zainteresowanie wybranym kierunkiem studiów	16	31,37	19	37,25	35	68,63
c	Tradycje rodzinne	1	1,96	0	0	1	1,96
d	Opinia znajomych	2	3,92	2	3,92	4	7,84
e	Inne	3	5,88	3	5,88	6	11,76
	razem	24	47,06	27	52,94	51	100

Źródło: badania własne

W powyższej tabeli przedstawiono wyniki badań dotyczące motywów studentów Pedagogiki w wyborze Uniwersytetu Opolskiego. Motywem dla 31,37% studentów studiów stacjonarnych było zainteresowanie wybranym kierunkiem studiów. 5,88 % osób zaznaczyło odpowiedź „inne” wymieniając motywy dotyczące wybrania kierunku z ciekawości. Zdaniem 3,92% badanych motywem była opinia znajomych oraz według 3,92% osób dobre imię Uniwersytetu Opolskiego. Podobne odpowiedzi uzyskano od studentów studiów zaocznych, według których 37,25% osób było zainteresowanie wybranym kierunkiem studiów. 5,88% studentów za motyw uznało dobre imię Uniwersytetu Opolskiego. Odpowiedzi „inne” wskazało 5,88% respondentów. Osoby te wskazywały na motyw dotyczący podniesienia swoich kwalifikacji zawodowych niezbędnych do wykonywania pracy na określonym stanowisku zajmowanym przez te osoby.

Tabela 2. Czynniki wpływające na wybór kierunku studiów pedagogicznych

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Czynniki wpływające na wybór kierunku studiów pedagogicznych					
		Studia stacjonarne		Studia niestacjonarne		ogółem	
		L	%	L	%	L	%
a	Tradycja rodzinna	0	0	0	0	0	0
b	Małe wymagania rekrutacyjne	1	1,96	0	0	1	1,96
c	Położenie Uczelni	0	0	0	0	0	0
d	Chęć zostania nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego	21	41,18	24	47,06	45	88,24
e	Ranga Instytutu	0	0	2	3,92	2	3,92
f	Szansa na znalezienie pracy w zawodzie nauczyciela	2	3,92	0	0	2	3,92
g	Inne	0	0	1	1,96	1	1,96
razem		24	47,06	27	52,94	51	100

Źródło: badania własne

W pytaniu dotyczącym czynników wpływających na wybór kierunku studiów pedagogicznych 41,18% respondentów uznało za istotny czynnik chęć zostania nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego. Według 3,92% badanych za istotny czynnik uznało szansę na znalezienie pracy w zawodzie nauczyciela a 1,96% udzieliło odpowiedzi „małe wymagania rekrutacyjne”. Zbliżonych odpowiedzi udzielili również studenci studiów niestacjonarnych. 47,06% tych osób uznało, że czynnikiem istotnym w wyborze studiów była chęć zostania nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego. 3,92% badanych kierowała się rangą Instytutu. 1,96% respondentów zaznaczyło odpowiedź „inne” wskazując na czynnik związany z podniesieniem własnych kwalifikacji zawodowych.

Tabela 3. Aspekty studentów Pedagogiki dotyczące wyboru studiów na kierunku Pedagogika

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Aspekty studentów Pedagogiki dotyczące wyboru studiów na kierunku Pedagogika					
		Studia stacjonarne		Studia niestacjonarne		ogółem	
		L	%	L	%	L	%
a	Oferta prowadzonych zajęć	11	21,57	9	17,65	20	39,22
b	Oferta kół naukowych Uniwersytetu Opolskiego	0	0	0	0	0	0
c	Rozwijanie swoich zainteresowań naukowych	8	15,69	13	25,49	21	41,18
d	Infrastruktura Uniwersytetu Opolskiego	0	0	1	1,96	1	1,96
e	Pozytywne opinie absolwentów	5	9,8	4	7,84	9	17,65
razem		24	47,06	27	52,94	51	100

Źródło: badania własne

W tabeli 3 ukazano wybór aspektów studentów Pedagogiki. Według 21,57% studentów studiów stacjonarnych istotnym aspektem jest oferta prowadzonych zajęć. 15,69% osób zaznaczyło odpowiedź, iż ważnym aspektem jest rozwijanie swoich zainteresowań naukowych. Tylko 9,8% osób uważa, że kieruje się pozytywną opinią absolwentów. Nieco odmiennie wygląda analiza odpowiedzi studentów studiów niestacjonarnych, gdyż zdaniem 25,49% osób istotnym aspektem jest rozwijanie swoich zainteresowań naukowych a oferta prowadzonych zajęć ma istotne znaczenie dla 17,65% badanych. 7,84% studentów studiów zaocznych uznało ważny aspekt dotyczący pozytywnych opinii absolwentów. Tylko 1,96% respondentów studiów niestacjonarnych zaznaczyło odpowiedź dotyczącą infrastruktury Uniwersytetu Opolskiego.

Tabela 4. Minusy dostrzegane przez studentów odnoszące się do studiowania na kierunku Pedagogika

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Minusy dostrzegane przez studentów odnoszące się do studiowania na kierunku Pedagogika					
		Studia stacjonarne		Studia niestacjonarne		ogółem	
		L	%	L	%	L	%
a	Wysokie koszty ponoszone w trakcie studiów	3	5,88	9	17,65	12	23,53
b	Biurokracja	4	7,84	3	5,88	7	13,73
c	Uczelnia nie gwarantuje absolwentowi pracy	9	17,65	0	0	9	17,65
d	Sposób przyznawania stypendium naukowego	0	0	14	27,45	14	27,45
e	Nie dostrzegam żadnych minusów	8	15,69	1	1,96	9	17,65
razem		24	47,06	27	52,94	51	100

Źródło: badania własne

Według 17,65% studentów studiów stacjonarnych, minusem dostrzeganym przez studentów kierunku Pedagogika jest brak gwarancji przez Uczelnię w znalezieniu pracy. Aż 15,69% badanych nie dostrzega żadnych minusów. 7,84% studentów uważa, że minusem jest biurokracja którą są objęci. 5,88% studentów twierdzi, że minusem są wysokie koszty ponoszone w trakcie studiów. Nie co odmiennie wyglądają wyniki uzyskane po przeprowadzeniu badań wśród studentów studiów niestacjonarnych. Zdaniem 27,45% studentów studiów zaocznych minusem jest sposób przyznawania stypendium naukowego. 17,65% uważa, że na Uczelni są zbyt wysokie koszty ponoszone w trakcie studiów. 5,88% udzieliło odpowiedzi, iż za minus uważają biurokrację. Tylko 1,96% studentów studiów niestacjonarnych nie dostrzega żadnych minusów.

Tabela 5. Plusy dostrzeganie przez studentów w studiowaniu na kierunku Pedagogika

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Plusy dostrzeganie przez studentów w studiowaniu na kierunku Pedagogika					
		Studia stacjonarne		Studia niestacjonarne		Ogółem	
		L	%	L	%	L	%
a	Podnoszenie kwalifikacji	9	17,65	13	25,49	22	43,14
b	Nawiązanie kontaktów z innymi ludźmi	5	9,8	2	3,92	7	13,73
c	Zdobywanie nowych doświadczeń	10	19,61	6	11,76	16	31,37
d	Lepszy start na rynku pracy	0	0	4	7,84	4	7,84
e	Nie dostrzegam żadnych minusów	0	0	2	3,92	2	3,92
razem		24	47,06	27	52,94	51	100

Źródło: badania własne

W tabeli 5 ukazano, iż 19,61 % studentów studiów stacjonarnych za plus w studiowaniu na kierunku Pedagogika uważa zdobywanie nowych doświadczeń. Dla 17,65% studentów plusem jest podnoszenie swoich kwalifikacji a 9,8% osób uznało za plus nawiązanie kontaktów z innymi ludźmi. 25,49% respondentów studiów niestacjonarnych udzieliło odpowiedzi, iż zdecydowanym plusem jest podnoszenie kwalifikacji. Zdaniem 11,76% osób plusem jest zdobywanie nowych doświadczeń a 7,84% studentów udzieliło odpowiedź „lepszy start na rynku pracy”. Według 3,92% studentów plusem jest nawiązanie kontaktów z innymi ludźmi. 3,92% badanych twierdzi, że nie dostrzega żadnych minusów.

Tabela 6. Podjęcie ponownej decyzji dotyczącej studiowania na kierunku Pedagogika przez studentów

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Podjęcie ponownej decyzji dotyczącej studiowania na kierunku Pedagogika przez studentów					
		Studia stacjonarne		Studia niestacjonarne		Ogółem	
		L	%	L	%	L	%
a	Zdecydowanie nie	0	0	2	3,92	2	3,92
b	Raczej nie	1	1,96	3	5,88	4	7,84
c	Trudno powiedzieć	7	13,73	7	13,73	14	27,45
d	Raczej tak	11	21,57	8	15,69	19	37,25
e	Zdecydowanie tak	5	9,8	7	13,73	12	23,53
razem		24	47,06	27	52,94	51	100

Źródło: badania własne

W tabeli 6 przedstawiono analizę odpowiedzi dotyczących pytania, czy studenci podjęliby ponowną decyzję dotyczącą studiowania na kierunku Pedagogika. 21,57% studentów studiów stacjonarnych udzieliło odpowiedzi „raczej tak”. 13,73% odpowiedziało, iż trudno powiedzieć. Zdecydowanych osób na podjęcie ponownej takiej samej decyzji zadeklarowało 9,8% badanych. Tylko 1,96% respondentów studiów stacjonarnych raczej nie podjęłoby takiej samej decyzji raz jeszcze. 15,69% studentów studiów niestacjonarnych prawdopodobnie podjęłoby ponownie taką samą decyzję odnośnie wyboru kierunku studiów. Zdecydowanych osób było 13,73% podobnie jak również 13,73% osób, którym trudno było odpowiedzieć na powyższe pytanie. 5,88% respondentów studiów zaocznych raczej nie podjęłoby ponownie takiej decyzji a „zdecydowanie nie” udzieliło odpowiedzi 3,92% osób. Powyższa analiza badań własnych pozwoliła autorce publikacji na wyciągnięcie następujących wniosków:

- najczęstszym motywem wyboru studiów pedagogicznych przez studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych jest zainteresowanie wybranym kierunkiem studiów;
- najczęściej wskazywanym czynnikiem mającym istotny wpływ na wybór kierunku pedagogicznego przez studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych jest chęć zdobycia zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego;
- najczęściej wybieranym aspektem w wyborze studiów pedagogicznych przez studentów studiów stacjonarnych jest oferta prowadzonych zajęć. Większość studentów studiów niestacjonarnych wskazali na aspekt związany z rozwijaniem swoich zainteresowań naukowych;
- większość studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych wskazuje, iż ponownie podjęliby decyzję o podjęciu studiów pedagogicznych.

Podsumowanie

Ukończenie studiów pedagogicznych daje młodym ludziom szansę na znalezienie pracy w różnego typu placówkach i instytucjach. Studenci objęci badaniami podejmują pracę w szkołach podstawowych lub przedszkolach, w której będą w pełni odpowiedzialni za rozwój i kształcenie młodego pokolenia. Ponadto rodzice, którzy powierzają opiekę nad swoim dzieckiem muszą mieć stu procentowe zaufanie do nauczyciela. Pomimo wszechobecnego, długotrwałego kryzysu na rynku pracy wciąż pojawiają się oferty pracy dla młodej kadry pedagogicznej. Śledząc oferty pracy umieszczane na stronach Kuratorium Oświaty, zaobserwować można, iż bardzo często pojawiają się możliwości wyjazdów do pracy za granicę naszego kraju, co wiąże się z możliwością znacznego rozwoju dla młodej kadry pedagogicznej. Każdy student wybierający kierunek Pedagogiki kieruje się różnymi motywami. Na podstawie przeprowadzonych badań można zauważyć, że studenci najczęściej wybierają swój kierunek, który jest zgodny z ich zainteresowaniami, ale również biorą pod uwagę tradycje rodzinne, opinię znajomych czy dobre imię Uniwersytetu Opolskiego. Studenci chętnie podejmują studia pedagogiczne na Uniwersytecie Opolskim ze względu na bogatą ofertę zajęć dydaktycznych oraz zajęć popołudniowych tj. koła naukowe, zajęcia sportowe. Ponadto wiele osób wskazuje na infrastrukturę Uniwersytetu Opolskiego. Budynki Uczelni znajdują się przede wszystkim w centrum miasta. Większość wydziałów rozmieszczonych zostało w miasteczku akademickim podobnie jak akademiki, które znajdują się w bardzo bliskiej odległości od siebie.

Autorka publikacji jest przekonana, że motywacje osób podejmujących studia pedagogiczne nie zmieniają się na przestrzeni wieków.

Bibliografia

- Adamek, I. (2008). *Poszukiwanie „dobrego nauczyciela”. Kilka odniesień do pracy nauczycieli i szkoły*. W: Muchacka, B. Szymański, M. (red.). *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Borowska, A. (2004). *Kształcenie dla przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Denek, K. (2012). *Nauczyciel między ideałem a codziennością*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe WSPiA.
- Dragun, A. (2006). *Czy łatwo być pedagogiem?* W: Kozdrowicz, E. Przeclawska, A. (red.). (2006). *Perspektywa teorii i praktyki pedagogiki społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Fidrysiak, E. Świech, D. (Monografia) (2012). *Nauczyciel- sposób na dobry start*. Łódź: Wydawnictwo Pikator.
- Janiszewska, K. *Postulowany i rzeczywisty model absolwenta studiów pedagogicznych*. *Lider*, 175 (2005), 16.

- Maslow, A. (2006) . *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik, Z. (2014). *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna* W: Cwikliński, A. (red.).(2014). *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Pauluk, D. (red.).(2010), *Student na współczesnym uniwersytecie. Ideały i codzienność*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Oleksiak, P. (2010). *Kompetencje- uzgodnienia terminologiczne*. W: Przygońska, E. (red.). (2010) . *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Piotrowski, P. Mudyń, K. 2003. *Wartości preferowane przez studentów kierunków nauczycielskich*, *Ruch Pedagogiczny* 3-4 (2003), 35.
- Wiatrowski, Z. Gawroński, A.(2015). *Absolwenci Pedagogiki o swoich studiach i losach profesjonalnych*. Włocławek: Wydawca Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku.

The aims of participation in pedagogical studies in accordance to opinion of students of pedagogy at the University of Opole

The article describes the aim of participating within the Pedagogy studies by people who are currently studying the aforementioned. Article had been created in form of a research. The study included students of the University of Opole, including stationary and non-stationary degree.

The questionnaire had been used as an aid to carry out an appropriate research. Additionally, this article compares the variety of aims behind pedagogical studies of students within stationary and non-stationary degree.

Included in the research were students with the specialty in Early Education and Nursing.

EWA MARIA ŁASKARZEWSKA
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Edukacja medialna wobec tendencji wychowania do konsumpcji

Wprowadzenie

Człowiek XXI wieku żyje w rzeczywistości, w której „konsumowanie przestało być – jak «kiedyś», kwestią zakupu potrzebnych nam produktów. Kupowanie stało się częścią stylu życia, sposobem spędzania czasu wolnego, poszukiwaniem «okazji», wyznacznikiem przynależności społecznej, zewnętrznym przymusem i zarazem potrzebą by posiadać kolejne dobra, co do których nabyliśmy przekonanie, że są nam niezbędne” (Piłat- Borcuch, 2011, 231). Obecnie obsesyjne wręcz pożądanie posiadania coraz liczniejszych dóbr na trwałe wpisuje się w paradygmat społeczeństwa doby ponowoczesności, które jego członkowie kreują jako konsumenci poprzez indywidualne wybory, zaś drugiej strony, które generuje w nich potrzeby posiadania mniej lub bardziej potrzebnych przedmiotów.

Coraz bardziej widoczna jest dominacja podejścia typu „«wszystko, cokolwiek da się sprzedać» (anything goes), charakterystyczna dla koncepcji globalnych i zakorzeniona w wizjach postmodernistycznych, w świecie mediów prowadzi do ograniczania i stopniowej eliminacji wartości nierynkowych” (Kowalski, 2014, 31). Próby sprzedaży seksu, religii, dzieciństwa czy nawet sfery wartości nie są już niczym nowym dla rynku medialno-marketingowego. Sprzedać i kupić można obecnie wszystko, co tylko może przynieść wymierne zyski. Ponadto ważnym czynnikiem, który determinuje powstanie nowego konsumenta jest proces globalizacji konsumpcji. W jego wyniku „upowszechnia się oferta globalnych produktów dostępnych na rynkach światowych, co prowadzi do upodabniania się wzorów spożycia w różnych częściach świata” (Prendecki, Rejman, 2013, 69).

Zmiany społeczno-gospodarcze sprawiły, że zmieniło się także podejście do dziecka i dzieciństwa. W XXI wieku dzieci weszły w zupełnie nowe role, które były dotychczas zarezerwowane dla świata dorosłych. Jedną z nich jest właśnie bycie konsumentem. Można ten aspekt rozpatrywać w dwóch obszarach. Po pierwsze dzieci mają znaczący wpływ na to, co kupią ich rodzice czy opiekunowie. Z drugiej strony same często dysponują własnymi pieniędzmi i są bezpośrednimi nabywcami produktów czy usług. W związku z tym w przemyśle medialnym najważniejszą wytyczną staje się socjalizacja dzieci i młodzieży do konsumpcji. Treści reklamowe, kiedyś zarezerwowane dla dorosłych, są obecnie kierowane do coraz młodszych odbiorców. Specjaliści od marketingu

medialnego nazywają to zjawisko „Kids Getting Older Younger (KGOY)” - dzieci dorastają młodziej (Cohen, Cahil, 2006, 271-278). Z tego powodu niesłychanie ważną rolę odgrywa kształtowanie świadomego odbioru mediów, zdobywanie wiedzy na temat wzorców przez nie prezentowanych i szukanie możliwości przeciwstawienia się wszechobecnemu wpływowi mediów.

Niniejszy tekst jest próbą zarysowania działań edukacji medialnej wobec trendu wychowania do konsumpcji najmłodszego pokolenia. Przeanalizowane zostaną dwa obszary – korzystanie z informacji oraz reklamy, zaś szczególna uwaga poświęcona w nim zostanie dzieciom, które weszły w pierwszy etap edukacyjny.

Współczesny konsumpcjonizm i konsumenci

Jean Baudrillard podkreśla, że człowiek XXI wieku musi zmierzyć się z niezwykłym zjawiskiem konsumpcji, obfitości i dobrobytu, które są wynikiem rosnącej liczby przedmiotów, usług czy dóbr materialnych. Te nowe wyzwania stanowią specyficzny fragment mutacji w obrębie ekosystemu, w jakim funkcjonuje gatunek ludzki. „Ściśle rzecz ujmując, człowiek epoki dostatku nie egzystuje już, jak uprzednio i odwiecznie, w środowisku innych ludzi, lecz otoczony jest przez PRZEDMIOTY” (Baudrillard, 2006, 7).

Obecnie działania skoncentrowane w sferze konsumpcji eskalują pragnienia, które już w swoim zamierzeniu mają być niejako nie do zaspokojenia. Znacznie większe niż dotychczas nakłady czasu, energii i finansów są skierowane na pobudzanie pragnień, niżli ich zaspokajanie. Coraz bardziej widoczne staje się, że dla zaspokajania wymyślonych i sztucznie wygenerowanych pragnień ludzie wpadają w pracoholizm, zadręczają siebie i swoje rodziny, aby dorównać innym, niszcząc przy tym sferę wartości czy zaniedbując duchowe odniesienia. Najsmutniejsze jest jednak to, że ten konsumpcyjny wyścig tak naprawdę nigdy się nie kończy. Zakup najnowszej generacji sprzętu czy gadżetu, który miał być spełnieniem marzeń jest obciążony tym, że konsument za chwilę dowiaduje się, że to nie to - już są lepsze, nowocześniejsze, albo, że wchodzi właśnie w życie nowa technologia. Można zatem stwierdzić, że ponowoczesna konsumpcja działa na podobnych zasadach jak nałóg. Być równa się coraz więcej i więcej mieć (Kawecki, 2010, 179).

W społeczeństwie konsumpcyjnym zmienia się również schemat relacji międzyludzkich. Jak zaznacza Waldemar Furmanek „w nowych środkach konsumpcji najistotniejszą rolę odgrywa interakcja konsumenta z towarami, a nie z innymi osobami. Ludzie ci nie chcą, by magia interakcji z przedmiotem została zakłócona przez innego człowieka; nie chcą, aby ktoś zbudził ich ze «snu». Tak więc w świątyniach konsumpcji międzyludzkie interakcje zdarzają się rzadko, a jeśli już występują, to zazwyczaj są one z góry określone, symulowane” (Furmanek, 2010, 17). Dla członków społeczeństwa ponowoczesnego ważniejszego znaczenia nabierają interakcje z rzeczami, a nie z ludźmi. Nastąpiła widoczna zmiana miejsc między przedmiotem a podmiotem. Można za-

tem mówić o fetyszyzacji towarów polegającej na „nadawaniu przedmiotom specyficznych sensów i znaczeń” (Furmanek, 2010, 17). Dzieje się tak, gdyż „w normatywnej wizji codziennego życia są wkomponowane postawy „mieć”, które uzyskują jakby oficjalną i społeczną aprobatę. Posiadanie i konsumpcję zaczyna się traktować jako symbol statusu, symptom powodzenia i zaradności życiowej, a więc w kategoriach prestiżowych” (Mariański, 2008, 221).

Zmiana stosunków społecznych pociąga za sobą indywidualne zmiany w obrębie psychiki i tożsamości jednostki. Według Wiesława Godzica obecnie „tożsamości są aktywnie konstruowane: ludzie nabywają przedmioty i aktywności kulturowe nie po to, żeby wyrazić jakiś istniejący sens tego, kim są. Raczej odwrotnie: kreują sens tego, czym są, przez to, co konsumują. W ten sposób konsumpcja jest konsumpcją znaków i symboli – nie zaś przedmiotów” (Godzic, 1996, 179). Zmienia się także sama idea podmiotowości człowieka – staje się on kolejnym towarem na rynku dóbr, towarem o tyle skutecznym w przyniesieniu zysku, że samokreującym i samowyzwalającym w sobie potrzebę zmiany. Poprzez to „członkowie społeczeństwa konsumentów są sami towarami konsumpcyjnymi” (Bauman, 2009, 66), zaś „konsumenci mogą udział w życiu konsumenckim jedynie od warunkiem, że sami staną się towarami i zdołają dowieść swojej wartości użytkowej” (Bauman, 2007, 20). Człowiek i jego ciało staje się zatem towarem jak każdy inny. Jako produkt na sprzedaż musi mieć odpowiednie opakowanie, stąd w kulturze konsumpcyjnej narcystyczny kult idealnego wizerunku i doskonałego ciała. Przedmiotem specjalistycznego i kosztownego zarazem zarządzania stało się ciało poddawane metodycznie opracowanym procedurom „odchudzania, odnawiania, odsysania, wypełniania itp., co oznacza pośrednio, że jest to czas, kiedy poza wszystkim zakwestionowano również aksjomat o konieczności i nieuchronności praw natury” (Lipski, 2008, 209).

Jak zaznacza Marian Golka obserwowany we współczesnych społeczeństwach ogromnych rozmiarów „spektakl konsumpcji to przede wszystkim realizacja hasła «zobacz moje pieniądze», a poprzez to – zobacz mnie, mój obraz, jaki sobie stworzyłem, i moje miejsce w hierarchii społecznej” (Golka, 2004, 28). Dzięki takim działaniom podmiot poprzez swoją konsumpcję niczym w lustrze ogląda również sam siebie - swoje miejsce w tej hierarchii oraz tę swą tożsamość, jaką sobie wykreował. Często jest to jednak bardzo złudny obraz, który w dalszej perspektywie powoduje frustrację i zniechęcenie, gdyż „kultura konsumpcyjna oferuje swoim uczestnikom erzac szybkiego zbawienia, poczucia przynależności, poczucia bezpieczeństwa, niezbędną rytualizację, świątynie kultu i wreszcie wybawienie od śmierci. Brak tu jedynie jednego elementu – systemu moralności” (Ramocka, 2009, 104).

W społeczeństwie nastawionym na konsumpcję zmienia się także zakres pojęciowy definiowania czasu wolnego. Wbrew obietnicy zawartej w swoim określeniu, czas wolny zdaje się być całkowicie zawłaszczony przez konsumpcyjny styl życia, który jest następstwem anektowania jego poszczególnych segmentów tak, by zaspokoić rodzące się potrzeby i pragnienia. Czas wolny staje się tak naprawdę coraz mniej wolny, zaś „do wspólnego mianownika fe-

tyszyzmu towarowego sprowadzone zostają w gruncie rzeczy wszystkie formy zapełniania czasu wolnego, zorganizowane i zarządzane przez wyspecjalizowane, działające w pełni zracjonalizowany (rzecz jasna, w sensie racjonalności instrumentalnej) sposób, tzn. z nastawieniem wyłącznie na efektywność komercyjną, instytucje produkcyjno-usługowe, tworząc prężnie rozwijającą się gałąź współczesnej gospodarki: od przemysłów kultury poprzez przemysł medialny na przemyśle turystycznym kończąc” (Lipski, 2008, 219).

Wychowanie dzieci do konsumpcji we współczesnym społeczeństwie

Omówione dotychczas aspekty konsumpcji obejmują swoim zasięgiem cały przekrój społeczeństwa. Dostrzegalne jest jednak szczególne skupienie uwagi na najmłodszych konsumentach. Tomasz Szlendak stawia ciekawą tezę, że dzięki producentom i usługodawcom nastąpiła poważna zmiana, która zaowocowała powstaniem czegoś, co można nazwać „niezważającą na wiek tożsamością i cielesnością” (Szlendak, 2005, 21). To zjawisko sprawia, że życie na emeryturze może tak samo obfitować w konsumpcyjne atrakcje, jak życie spragnionego wrażeń nastolatka. Przedszkolak (z założenia nie dysponującymi własnym budżetem) staje się tak samo istotny dla rynku konsumpcyjnego jak aktywny zawodowo urzędnik z rolexem na nadgarstku. Obecnie każdy członek społeczeństwa jest świetnym celem strategii marketingowych, a jeszcze lepiej bywa wtedy, kiedy nie trzeba wobec każdej z tych grup stosować strategii oddzielnych, bo każda z nich pragnie w gruncie rzeczy tego samego – realizować swoje pragnienia (nieważne czy rzeczywiste czy wykreowane). Mamy wówczas do czynienia ze zbiorem doskonałych konsumentów.

Jak zaznacza Adrian Nowak, współcześnie „moralność, uczciwość i szacunek do drugiego człowieka stopniowo tracą na znaczeniu, kosztem zysku, sławy, wygody i chęci posiadania” (Nowak, 2013, 38). Te cztery negatywne cechy wydają się być obecnie wyznacznikami kierunków działań ludzi co ważne - są one dostrzegalne u osób w coraz młodszym wieku. Powodem takiego stanu rzeczy jest wpajanie konsumpcji jako wartości dzieciom. Uczenie najmłodszych takich wartości, choć powszechnie uznane za rzecz moralnie wysoce nieostrożną, ciągle jest realizowane w ramach szeroko pojętej socjalizacji.

Trzeba pamiętać, że oddziaływanie na dzieci tekstów, fotografii czy środków multimedialnych a także wszystkich mediów, obrazów i znaczeń pochodzących ze świata komercji, związanych z tym światem i odnoszących się do niego, ma podstawowy wpływ na kształtowanie się osobowości i postaw moralnych we współczesnym świecie. Dzieci od najmłodszych lat wychowywane w kulcie konsumpcjonizmu w naturalny sposób będą realizować jego założenia w swoim dorosłym życiu i przekazywać je dalszym pokoleniom. A na takim działaniu niestety zależy producentom, reklamodawcom i wszystkim podmiotom, dla których konsumpcjonizm jest gwarantem zysku (Cook, 2004, 149).

W opinii Małgorzaty Bogunii-Borowskiej kultura konsumpcyjna wobec dzieci jest szczególnie okrutna. Dzieci z każdej strony otrzymują sprzeczne

komunikaty, które autorka określa „kulturowymi paradoksami”. Pierwszym z nich jest założenie, że media i kultura konsumpcjonizmu akcentują zabawę. Jednakże w praktyce dzieci podczas owej zabawy biorą udział w rywalizacji i walce. Po drugie zabawa ta nie uczy kreatywności ale wymaga naśladowania i imitowania dorosłych. Po trzecie dostarcza sprzecznych wzorców zachowania i sprawia, że dziecko pozbawione atrybutów dzieciństwa staje się nie dzieckiem przeżywającym swoje dzieciństwo ale konsumentem niejako je przejadającym (Bogunia-Borowska, 2006, 39).

Edukacja medialna wobec nadmiaru informacji

Prawdziwą będzie teza zakładająca, że jeszcze kilkadziesiąt lat temu człowiek cierpiał na niedostatek informacji, zaś współcześnie ma ich zdecydowany nadmiar. Krążących wokół odbiorcy informacji jest tak wiele, że trudno mu je zebrać w całość, a jeszcze trudniej zweryfikować, które są prawdziwe, ważne i aktualne. Świat XXI wieku „jest wypełniony wrzaskiem informacyjnego rynku, na którym każdy chce kogoś przelicytować. Wszyscy czujemy się «zalani» informacją, która powoduje m.in. przeładowanie/przeciążenie informacyjne” (Babik, 2010). Wobec tak ogromnego pomnożenia treści zanika to co istotne, pojawia się konieczność przebijania przez nowoczesne „błoto informacyjne” (Jędrzejko, 2014, 157).

W społeczeństwie konsumpcyjnym informacja stała się towarem podobnym do tych znanych ze sklepowych półek. Przede wszystkim stała się ona czynnikiem wzmacniającym u konsumenta orientację na nowość. Szeroki dostęp do źródeł informacji (a nawet przywoływany zalew błota informacyjnego) wywołuje jednak określone skutki. Pozytywnym czynnikiem jest fakt, że odbiorca stykając się z dużą ilością informacji pochodzących z wielu źródeł, ma większą wiedzę na temat oferty rynkowej, może świadomie dokonać wyboru najlepszej wersji poszukiwanego produktu. Jednym słowem może skutecznie i efektywnie podejmować decyzje nabywcze. Z drugiej strony rodzi się problem, gdy zbyt duża ilość informacji wymusza wykształcenie umiejętności ich sortowania na ważne i mniej ważne. Brak takiej kompetencji przyczynia się do wytworzenia postawy pasywności. Zatem pełnienie „funkcji świadomego konsumenta w społeczeństwie informacyjnym wymaga skutecznej selekcji informacji o poszczególnych dobrach konsumpcyjnych, ich użytkowaniu i o ich zaletach” (Predecki, Rejman, 2013, 74-75).

Według twórców Katalogu Kompetencji Medialnych i Informacyjnych szczególnie ważne jest kształtowanie u najmłodszych uczestników mediów krytycznego podejścia do przekazywanej im informacji. Zostały wyodrębnione tu cztery szczególnie istotne obszary dla edukacji medialnej. Pierwszym z nich są wszelkie działania, dzięki którym dziecko wie, że informacje mogą być nieprawdziwe, niepełne czy też niedokładne. Drugi obszar to wiedza, że należy zastanawiać się i rozmawiać na temat sposobów korzystania z informacji. Trzeci obszar obejmuje wiedzę, że nadawcy informacji mogą chcieć wyrzucić na dziecko wpływ i skłonić do określonych zachowań. Czwarty obszar to dostrze-

ganie przez najmłodszych odbiorców różnicy pomiędzy informacją prawdziwą i nieprawdziwą (np. kierując się swoją intuicją) (Fundacja Nowoczesna Polska, 2012, 26).

Argument powszechnej dostępności do źródeł informacji i przysłowiowe „otwarcie okien na świat” (szczególnie dla uczniów z mniejszych miejscowości) jest jednym z zasadniczych, na które wskazują na przykład entuzjaści wykorzystania komputerów w edukacji. Tymczasem tu także mamy złożony i obszerny problem. Wynika on stąd, że dostęp do informacji jest tylko pierwszym krokiem na drodze do osiągnięcia korzyści, ponieważ wymaga to spełnienia dodatkowego warunku, jakim jest posiadanie umiejętności poruszania się wśród informacji (Siemieniecki, 2007). Dziecko zanim uzyska dostęp do źródeł informacji musi nabyć odpowiednie kompetencje, by poznać ich wiarygodność, sposoby z nich korzystania czy w najprostszym sposobie odróżniać prawdę od medialnego fałszu. Jak podkreśla Anna Kaczmarek „Rozwijanie kompetencji korzystania z mediów powinno objąć przy tym wszystkie ich rodzaje, gdyż brak posiadania odpowiednich kwalifikacji w korzystaniu z mediów względem jakiegokolwiek z nich stanowi źródło «cywilizacyjnej ułomności» (Kaczmarek, 2013, 76).

Edukacja medialna ma pomóc, aby dzieci nie zagubiły się w medialnym świecie. Przeciążone niesprawdzonymi informacjami i niewiarygodnymi doniesieniami mogą stać się biernymi konsumentami mediów, którzy pasywnie będą wchłaniać medialną papkę. Edukacja medialna musi zatem „dostarczyć im punktów orientacyjnych. (...) mamy zadanie zaoferować dzieciom chronione obszary doświadczeń, w których obrębie mają możliwość eksperymentowania i mogą czuć się bezpiecznie” (Holtkamp, 2010, 186).

Przykładem takiego pozytywnego działania w tym obszarze z zakresu edukacji medialnej może być rodzinna edukacja telewizyjna. Zadaniem edukacji medialnej jest wykształcenie w odbiorcy określonych kompetencji medialnych w przypadku edukacji telewizyjnej realizowana na płaszczyźnie rodziny, ma na celu przygotowanie najmłodszych odbiorców do prawidłowej percepcji przekazów telewizyjnych. Właściwy odbiór telewizji to odbiór „aktywny, krytyczny i selektywny” (Smyl, 2011, 159).

Dla zaistnienia rodzinnej edukacji medialnej potrzebny jest dialog na płaszczyźnie rodziny ogniskujący się wokół treści zawartych w obejranych wspólnie filmach programach telewizyjnych czy innych audiowizualnych tekstach kultury. Dziecko naturalnie czuje potrzebę dyskusji o treściach, które obejrzało i w jakiś sposób przeżyło emocjonalnie. Rozmowa z doświadczonym odbiorcą mediów może być bardzo pomocna w wyjaśnieniu dziecku niezrozumiałych dla niego zagadnień, a także sprawia, że dziecko nie pozostaje samo z wątpliwościami, które być może zrodziły się w jego głowie (jak też poczuciem lęku czy zagrożenia). Rozmowa nie tylko ułatwia dziecku lepsze zrozumienie tego, co przekazują media, ale również uczy je aktywnej oceny etycznej treści, które poprzez nie do niego docierają.

Janusz Gajda wymienia trzy podstawowe powody, dla których powinno się prowadzić z dziećmi dyskusję na temat oglądanych treści. Po pierwsze dziecko po obejrzeniu filmu, programu a nawet bajki dla najmłodszych jest pod wpływem silnych przeżyć emocjonalnych. Często ma potrzebę podzielenia się swoim odbiorem danego przekazu. Ponadto dziecko często nie jest w stanie odpowiednio zrozumieć i przyswoić wszystkich treści, które zobaczyło. Ważne jest zatem wyjaśnienie mu niejasnych kwestii tak by nie musiało snuć domysłów. Ostatnim powodem jest fakt, że sama dyskusja pozwala lepiej zrozumieć przekaz medialny, zaś konfrontacja z argumentami domowników oglądających ten sam program z różnych perspektyw poznawczych ułatwia dziecku dokonanie jego trafnej oceny.

Edukacja medialna wobec reklamy

Kolejny ważny aspekt edukacji medialnej wobec trendu wychowywania dzieci do konsumpcji to działania w obszarze poszczególnych funkcji komunikatów medialnych. Według Katalogu dziecko w czasie edukacji wczesnoszkolnej powinno zwłaszcza poznać pojęcie reklamy i umieć zidentyfikować przekazy reklamowe, które go otaczają (Fundacja Nowoczesna Polska, 2012, 40). Jest to tym ważniejsze, że jak podkreśla Stanisław Juszczuk istnieją dwa bardzo szkodliwe nurty w reklamach skierowanych do dzieci. Pierwszy z nich polega na wykształceniu postawy roszczeniowej wobec najbliższych (rodziców czy dalszej rodziny). Jest ona spowodowana przekonywaniem dzieci, że należy im się określony produkt i że powinny się go domagać. Drugi nurt to dewaluowanie i zniekształcanie autorytetu rodzica na skutek kreowania reklamach wzorca, że swoją miłość rodzice najlepiej pokazują dzieciom, gdy kupują im określone dobra materialne (Juszczuk, 2000, 159).

Oprócz powyższych zagrożeń można także mówić o trzech równoległych rolach, jaką mają do spełnienia dzieci w „reklamowym teatrze”. Pierwsza to rola decydenta, który podejmuje określone decyzje zakupowe. Z drugiej strony dziecko ma być inicjatorem zakupów, zarówno tych generowanych poprzez realne potrzeby (np. wymiana ubrań) jak też tych podejmowanych pod wpływem impulsu (syndrom histerii w supermarkecie). Trzecia rola to bezpośredni nabywca, który posiada swój mały budżet i może nim w określony sposób dysponować (Starosta, 2012, 174). Z tymi obszarami związany jest również fakt, że twórcy reklam stosują różnego rodzaju działania, by trafić bezpośrednio do dzieci, a także, by wykorzystując ich wizerunek, wpłynąć na dorosłych. W efekcie czego dziecko występuje w reklamie w podwójnej roli: jako potencjalny klient oraz aktor pozyskujący dorosłego klienta. W tak zwanym kinder marketingu obecność dzieci w reklamach produktów dla nich przeznaczonych jest uzasadniana tym, że dziecko jako bohater reklam bardziej przyciąga rówieśników, jest szybciej akceptowalny oraz zapewnia im wiarygodność przekazu. Z kolei w reklamach skierowanych do dorosłych dziecko staje się elementem przyciągającym uwagę i ocieplającym odbiór produktu (Starosta, 2012, 179).

Producenci reklamodawcy doskonale zdają sobie sprawę, że od pierwszych miesięcy życia dziecko należy socjalizować do marki. Dziecko niemalże od okresu prenatalnego staje się pełnoprawnym konsumentem (Bogunia-Borowska, 2006, 24). To wyrabianie u małego odbiorcy mediów orientacji nastawionej na „mieć” jest tym skuteczniejsze, że w największym stopniu kojarzą one reklamę ze światem estetycznych, kolorowych i pożądanых rzeczy, z kupowaniem coraz to nowszych produktów. Połączone są tutaj zarówno estetyka samej reklamy, medialnych przekazów jak i rodzicielskie zainteresowanie światem konsumpcji, a co za tym idzie pewne schematy wynoszone z domu. Nieważna jest sama rzecz, nie liczy się, co to jest, czy jest potrzebne dziecku, ważne jest raczej to, że coś zostało atrakcyjnie wizualnie pokazane. Temat reklamy nie ma tu decydującego znaczenia - może to być produkt skierowany bezpośrednio do dziecka jak i szampon do włosów czy płyn do mycia naczyń. Dziecko z ochotą koncentruje się na kolorowym świecie towarów, „ponieważ dostarcza mu to wiele wrażeń, silnie angażuje jego zmysły, wzbudza emocje” (Kossowski, 1999, 165).

Szczególną rolę w procesie edukacji medialnej w tym zakresie odgrywają rodzice. Mogą oni znacząco osłabiać wpływ mediów na nabywanie przez młodego człowieka wzorów społecznych, norm i wartości. To właśnie od nich w dużym stopniu zależą przyzwyczajenia konsumenckie ich potomstwa. Są odpowiedzialni również za sposób odbioru informacji przekazywanych za pośrednictwem reklamy. Świadomi rodzice powinni zatem przeciwdziałać niekorzystnym wzorom zachowań konsumpcyjnych poprzez dostarczanie norm racjonalnego kupowania jak również kształtowanie odpowiedniego systemu wartości, który stanowi fundament w procesie walki z tendencjami konsumpcjonizmu. To żmudny proces ale tylko „uświadomienie dziecku, że reklama to nie tylko przekaz, ale też dyskurs, który angażuje odbiorcę i wymaga od niego krytycznego myślenia oraz obiektywizmu, pozwoli uniknąć zagrożeń, jakie towarzyszą funkcjonowaniu mediów we współczesnym społeczeństwie informatycznym” (Sanecka, 2013, 35).

Rodzic, który ogląda ze swym dzieckiem różnego rodzaju materiały reklamowe powinien to robić w sposób aktywny, czyli stosując konstruktywne i krytyczne komentarze, wskazując przy tym małemu odbiorcy mediów, co może być w reklamie próbą nakłonienia do zakupu, co jest nieprawdą i zniekształceniem obrazu rzeczywistości. Takie działanie na pewno pomoże dziecku zrozumieć widziane obrazy i znaleźć odpowiedź na wiele pytań, które pojawiają się w tym czasie. Ponadto kontrolowanie przez rodzica rodzajów oglądanych materiałów uczy dziecko samodzielnej jego selekcjonowania. Powinno ono wiedzieć jakie materiały są dla niego przeznaczone, a jakie nie, które reklamy są kierowane do niego, a które do dorosłych (Jaszczyszyn, 2010, 337).

Podsumowanie

Media są wszechobecne i towarzyszą nam w każdej dziedzinie życia i na każdym jego etapie. To proces nieodwracalny, który zaburzyć mogłaby chyba tylko ogólnoswiatowa katastrofa. Dlatego jak podkreśla Aleksandra Kaniewska „musimy wrócić do podstaw i nauczyć się na nowo oglądać telewizję, czytać gazety czy surfować po sieci. Selektywnie i krytycznie, żeby nie zidiociec. Bo uciec od świata mediów i Internetu, co postulują niektórzy krytycy, tak naprawdę się nie da” (Kaniewska, 2013).

Trzeba pamiętać, że pomimo znaczących przemian mediów na przestrzeni kolejnych wieków, w miejscu centralnym mediosfery znajduje się zawsze człowiek. Media zostały stworzone dla człowieka. To on sprawia, że ma sens istnienie szeroko pojętego środowiska mediów. Główną cechą środowiska medialnego jest to, że zawsze funkcjonuje w odniesieniu do człowieka – on nadaje mu formę, decyduje o jego rozwoju czy o rodzaju i stopniu zależności na linii media-odbiorca. Współcześnie nawet najmłodszy odbiorca i na rozbudowany i niezwykle dochodowy segment usług medialno-reklamowych dla dzieci wpływa decydująco zarówno na strukturę mediosfery, jak i na jej funkcjonowanie. Można zatem stwierdzić, że jaki jest człowiek, taka jest jego mediosfera (Lepa, 2012: 217).

Wobec coraz popularniejszego trendu wychowywania przez media do postawy konsumpcyjnej potrzebne są działania w zakresie edukacji medialnej najmłodszego pokolenia. Pierwszym jej etapem powinna być rodzina, w której kształtują się postawy odbioru mediów i zachowań konsumpcyjnych. Niniejszy artykuł jest tylko zasygnalizowaniem problemu, który wymaga dalszych refleksji, a przede wszystkim badań empirycznych.

Bibliografia

- Babik, W. (2010). *O natłoku informacji i związanym z nim przeciążeniu informacyjnym*. <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2010/babik.pdf>// Dostęp: 01.11.2015.
- Baudrillard, J. (2006). *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Bauman, Z. (2007). *Płynne życie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie
- Bauman, Z. (2009). *Konsumowanie życia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bogunia-Borowska, M. (2006). Infantylicyzacja kulturowa. Adolescencja dzieci oraz infantylicyzacja dorosłych. W: M. Bogunia-Borowska (red.), *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cohen M., Cahill E. (2000). Getting Older Younger: Developmental Differences in Children and the Challenge of Developmental Compression. *Internationa-*

- tional Journal of Advertising and Marketing to Children*, 4 (2006), 271 – 278.
- Cook, D. T. (2004)., *Beyond Either/Or. Journal of Consumer Culture*, 4(2004), 147-153.
- Fundacja Nowoczesna Polska, (2012). *Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych*. <https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/05/Cyfrowa-Przyszlosc-Katalog-Kompetencji-Medialnych-i-Informacyjnych1.pdf>//Dostęp: 30.03.2015r.
- Furmanek, W. (2010). Konsumeryzm, konsumpcjonizm, wyzwania dla edukacji. *Edukacja-Technika-Informatyka*, 1(2010), 13-22.
- Gajda, J. (1983). *Dziecko przed telewizorem*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Godzic, W. (1996). *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*. Kraków: Rabid.
- Golka, M. (2004). Spektakle konsumpcji i biedy. W: M. Golka (red.), *W cywilizacji konsumpcji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Holtkamp, J. (2010). *Co ogłupia nasze dzieci? Nowe media jako wyzwanie dla rodziców*. Kraków: Wydawnictwo SALWATOR.
- Jaszczyszyn, E. (2010). Budowanie względnej odporności dzieci pięcioletnich na reklamę telewizyjną. W: E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka – mity i fakty*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Jędrzejko, M. (2014). Personalne technologie cyfrowe jako źródło szans i zagrożeń. W: M. Jędrzejko, J. A. Malinowski (red.), *Młode pokolenie w zderzeniu cywilizacyjnym. Studia-badania-praktyka*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”.
- Juszczyk, S. (2000). *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kaczmarek, A. (2013). Edukacja medialna wobec zagrożeń cyberprzemocy i cyfrowego wykluczenia. *Kultura-Media-Teologia*, 13(2013), 68-81.
- Kaniewska, A. (2013). *Nauka surfowania – o krytycznej konsumpcji mediów*. <http://www.institutobywatelski.pl/12768/komentarze/nauka-surfowania-o-krytycznej-konsumpcji-mediow/>//Dostęp 17.03.2016.
- Kawecki, W. (2010). Kultura konsumpcyjna a wychowanie do kultury wysokiej. *Studia Theologica Varsaviensia UKSW*, 2(2010), 177-197.
- Kossowski, P. (1999). *Dziecko i reklama telewizyjna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kowalski, T. (2014). Ekonomiczne badania nad mediami jako element nauki o mediach. *Studia Medioznawcze*, 2(2014), 14-40.
- Lepa, A. (2012). Pedagogia mediosfery. *Pedagogia Christiana*, 2(2012), 215-224.
- Lipski, A. (2008). Czas wolny w czasie życia. Przyczynek do analizy społeczeństwa nowoczesnego. *Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny*, 4(2008), 205-223.

- Mariański, J. (2008), *Spółczesność i moralność. Studia z katolickiej nauki społecznej i socjologii moralności*. Tarnów: Wydawnictwo BIBLOS.
- Nowak, A. (2013). Mamo kup mi to! Czyli o reklamach dla dzieci. *Kultura-Media-Teologia*, 13(2013), 37-52.
- Piłat-Borcuch, M. (2011). Konsument jako „produkt” społeczeństwa konsumpcyjnego? *Studia i materiały. Miscellanea Oeconomicae*, 1(2011), 231-240.
- Predecki, K., Rejman, K., (2013). Konsumpcjonizm w społeczeństwie post-industrialnym – wymiar społeczny i ekonomiczny zjawiska. *Humanities and Social Sciences*, 1(2013), 69-78.
- Ramocka, M. (2009). Sakralizacja konsumpcji jako fenomen globalizacji. *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, 1 (2009), 99-105.
- Sanecka, E. (2013). Manipulacja w reklamie telewizyjnej skierowanej do dzieci i młodzieży. *Kultura-Media-Teologia*, 13(2013), 19-36.
- Siemieniecki B. (2005). Technologia informacyjna zagrożeniem czy wsparciem dziecka. W: S. Juszczuk, I. Polewczycy (red.), *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Smyl, W. (2011). Rodzinna edukacja telewizyjna. *Roczniki Nauk Społecznych*, 3(2011), 159-175.
- Sokołowski, M. (1998) Telewizyjny świat agresji, *Edukacja Medialna* 4(1998), s. 13-224.
- Starosta, A.M. (2012). Dzieci jako adresaci i odbiorcy reklam telewizyjnych. *Kultura-Społeczność-Edukacja*, 2(2012), 173-188.
- Szlendak, T. (2005). Komercjalizacja dzieciństwa, Kilka uwag krytycznych o niewygodach wychowania dzieci w kulturze konsumpcji. *Kultura i Edukacja*, 2(2005), 20-28.

Media education against a trend of education for consumption

This text is an attempt to scratch the activities of media education to the trend of education to the consumption of the youngest generation. I analyzed two areas - the use of information and advertising, and particular attention is paid to children who entered the first stage of education.

MONIKA ŁĘTOCHA
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Współczesność - problemy wychowania w dobie globalizmu

Wprowadzenie

Obecnie zadania współczesnego wychowania różnią się od idei wychowania stosowanych dawniej przez wychowawców, rodziców, pedagogów. Postęp cywilizacyjny sprawił, że współczesne teorie, wzorce wychowania muszą zmierzyć się z szeregiem nowych, różnych problemów. Świat nauk o wychowaniu przypomina dzisiaj chaos, stanowi natłok idei, które przeciskają się do centrum (Śliwerski, 2001: 201). Teorie pedagogiczne, które są konkurencyjnymi formami prezentacji wiedzy o wychowaniu, ubiegają się o uzyskanie statusu teorii prawdziwej, jedynej i niezaprzeczalnej. „Teoria staje się formą symbolicznego kapitału, którego posiadanie – w symbolicznej walce o wyznaczenie kształtu świata – jest decydujące (Melosik, 1996: 28).

Rodzina funkcjonowała zawsze, jednak jej rola zmieniała się wraz z rozwojem kultury i społeczeństwa. W literaturze przedmiotu istnieje wiele aspektów definiowania rodziny. Początkowo rodzina była rozpatrywana jako środowisko wychowawcze i analizowano przede wszystkim wpływ rodziców na dzieci uwzględniając głównie ten kierunek oddziaływań. Z czasem przedmiotem zainteresowania stały się relacje rodzinne, w których oddziaływanie jest wzajemne, zarówno między małżonkami, jak również między rodzicami i dziećmi. Wartość rodziny jako środowiska wychowania zależy od świadomości celów i zadań rodziny w dziedzinie wychowania. Dzisiaj rodzina traci swoją rolę w realizacji funkcji socjalizacyjnej na rzecz: wyspecjalizowanych instytucji, środków masowego przekazu, grona rówieśniczego. Żadne instytucje pozarodzinne nie są w stanie zapewnić wystarczających warunków pełnego i prawidłowego przebiegu procesu socjalizacji (brak odpowiednich środków, a szczególnie naturalnej atmosfery wychowawczej, jaka jest w rodzinie). Przed rodzicami stają wciąż nowe zadania, ponieważ trudny czas młodzieży, jest często trudny także dla rodziców – wychowawców. Biologicznie zapoczątkowana zmiana w dziecku, pociąga za sobą zmiany w relacjach, rodzinie, a zatem konieczność zmian w samym rodzicu, dostosowanie się do nowej sytuacji, konflikty w pewnym sensie rodzą się „same”. Dzieci często demonstrują niechęć i bunt przeciw autorytetom, jednak bardzo silnie potrzebują one więzi i obecności rodzica. Obecności, w której bunt przestaje być niebezpieczny, a nawracające poczucie osamotnienia ulega weryfikacji, poprzez rzeczywiste zainteresowanie i uwagę.

Jak wychowywać ?

Jedną z podstawowych funkcji rodziny jest wychowanie dzieci (Łobocki, 2009: 71). Rodzina jest naturalnym środowiskiem wychowawczym w odróżnieniu od sztucznego, takiego jak szkoła. Każda rodzina preferuje inny styl wychowania. Jego wybór zależy od wielu czynników m.in. od fazy rozwoju dziecka, jego potrzeb, możliwości, stanu zdrowia, osobowości, ale przede wszystkim od poglądów rodziców. Styl wychowania wyraża się w określonym, dosyć stałym stosunku wychowawcy do wychowanka (rodzica do dziecka), w metodach postępowania, a także w sposobie egzekwowania nałożonych nań obowiązków. Rodzice kształtują swój pogląd na wychowanie potomstwa głównie na bazie własnych doświadczeń wyniesionych ze swoich macierzystych rodzin, ale także na bazie obserwacji stosunku rodzice - dzieci w innych rodzinach. Zdarza się również, że rodzice kształtują swój styl wychowania na podstawie teorii np. studiów pedagogicznych, psychologicznych, czy odpowiedniej prasy i literatury. Za Florianem Znanieckim przyjmujemy dość ogólną definicję środowiska wychowawczego, ujmując je jako: „odrębne środowisko społeczne, które grupa wytwarza dla osobnika mającego zostać jej członkiem po odpowiednim przygotowaniu” (Znaniecki, 1973: 87). Takim obszarem przygotowania do życia jest z pewnością rodzina, a następnie szkoła oraz rozszerzające się w ciągu życia kręgi środowiskowe: od lokalnego, okolicznego i globalnego, po globalny (Kawula, 2004: 290).

Najczęściej spotykane style wychowania w rodzinie:

1. Styl demokratyczny – główną jego zasadą jest wzajemne poszanowanie praw wszystkich członków rodziny. "Dzieci wychowywane w ten sposób uczą się zasad współżycia społecznego nie na podstawie przymusu zewnętrznego i lęku przed karą, lecz w oparciu o akceptację i świadomy wybór właściwej zasady postępowania." Rola rodziców polega na koordynowaniu działań swoich dzieci.
2. Styl autokratyczny - przeciwieństwo stylu demokratycznego, ma charakter konserwatywny i jest oparty na autorytecie przemocy i pedantyzmu. Założeniem autokratyzmu jest stwierdzenie, że "rodzice zawsze mają rację, a obowiązkiem dzieci jest bezwzględne posłuszeństwo". Od dzieci wymaga się bezwzględnej karności i posłuszeństwa, podporządkowaniu się wszelkim poleceniom i nakazom rodziców. Dzieci mają ograniczoną swobodę. Rodzi się w nich bunt, niezadowolenie uniemożliwiające istnienie prawidłowych, życzliwych i harmonijnych stosunków z rodzicami, których zamierzenia są osiągane poprzez stosowanie różnych kar. Dzieci są jednostkami mało samodzielnyymi i mało aktywnymi, ponieważ od wczesnego dzieciństwa nawykły do wykonywania poleceń (Borecka – Biernat, 1992: 62).
3. Styl liberalny - nie ustala się niczego ani wspólnie, ani oddzielnie. Rodzice rozpieszczają dzieci, pozostawiając im nadmierną swobodę. Ograniczają się do stworzenia dziecku warunków do nauki i zabaw, zaspą-

kajając jego potrzeby materialne. Aktywność rodziców jest przypadkowa i niekonsekwentna. Interwencja w zachowaniu dziecka następuje tylko w wyjątkowych przypadkach, w sytuacji drastycznego naruszenia norm społecznych. Dzieci są egocentryczne i mają trudności z przystosowaniem w grupie rówieśniczej (Rembowski, 1998: 36).

Ze stylem wychowania łączą się postawy rodzicielskie. Psycholodzy przyjęli definicję postawy rodzicielskiej jako "tendencji do zachowania się w specyficzny sposób wobec jakiejś osoby, sytuacji czy problemu". Aby dobrze pełnić role rodzicielskie, trzeba mieć do nich pozytywny stosunek. Wiele czynników kształtuje i utrzuca pozytywny lub negatywny stosunek rodziców do dziecka. Postawy w stosunku do dziecka zaczynają się kształtować jeszcze przed jego urodzeniem. Do właściwych postaw należą:

1. Postawa akceptująca – to okazywanie dziecku sympatii, aprobaty, przyjmowanie dziecka takim jakie ono jest, w wypadku złych zachowań – krytykowanie ich, poznawanie i zaspakajanie potrzeb dziecka. Sprzyja kształtowaniu zdolności do tworzenia trwałej więzi emocjonalnej, do wyrażania uczuć, odwagi, chęci pomocy, (Ziemska, 1970: 58).
2. Postawa współdziałająca – dobro dziecka jest tu wartością pierwszoplanową, aktywność w nawiązaniu wzajemnych kontaktów, angażowanie dziecka w sprawy domu – dostosowanie do wieku. Rozwija ufność, zadowolenie z rezultatów pracy, wytrwałość, umiejętność współdziałania i podejmowania zobowiązań.
3. Postawa uznająca prawa dziecka - uznanie praw dziecka, bez przeceńniania i niedoceniań jego roli, pozwalanie na postępowanie na własną odpowiedzialność, delikatne kierowanie dzieckiem – stosowanie wyjaśniania i tłumaczenia, wyjaśnianie i uzasadnianie stawianych wymagań i stosowanych kar. Uczy lojalności, solidarności w stosunku do innych członków rodziny, twórczej postawy.
4. Postawa dawania dziecku rozumnej swobody - Rodzice wraz z wiekiem dają dziecku więcej swobody, umiejętność utrzymania autorytetu i kierowania dzieckiem w pożądanym zakresie, rozumna troska o zdrowie i bezpieczeństwo, obiektywizm w ocenie grożącego niebezpieczeństwa. Daje dziecku umiejętność współdziałania z rówieśnikami, uspołecznienie, pomysłowość, bystrość i wytrwałość.

Mass media, a wychowanie

Kultura popularna w coraz większym stopniu dominuje w życiu codziennym współczesnych społeczeństw Zachodu a więc niewątpliwie ma duży wpływ na młode pokolenie, na kształtowanie tożsamości młodzieży i jej styl życia. Z. Melosik dostrzega pewien paradoks dotyczący dyskusji nad tożsamością młodego pokolenia, gdzie z jednej strony powstają różnorodne teorie i koncepcje wychowania, mające za zadanie udzielenie odpowiedzi: jak wychowywać? (Melosik, Szkudlarek, 1998: 35). Z drugiej zaś strony w praktyce mamy do czynienia z sytuacją, w której tradycyjne instytucje (rodzina, szkoła,

Kościół) tracą na znaczeniu, a ich rolę przejmują: grupa rówieśnicza oraz mass media i szeroko rozumiana kultura popularna. Dorośli zawsze chcieli mieć wpływ na młodzież, ale czy w kulturze współczesnej jest to jeszcze możliwe?

Świat poprzednich pokoleń zmieniał się relatywnie wolno, dzisiaj „kultura wiruje coraz szybciej”. Codziennie pojawiają się i znikają nowe dyskursy, nowe idee i ideologie, nowe mody, nowe gwiazdy mediów, nowe wersje tożsamości i ciała. W odniesieniu do współczesnej młodzieży tzw. „szok przyszłości” po prostu nie istnieje, ponieważ ma ona umiejętność i nawyk adaptacji do nieustannej zmiany, zdolność do przeskakiwania niemal w dowolny sposób z jednego dyskursu kulturowego w drugi. Można stwierdzić, że żyjemy w „nieustannej przyszłości”.

W ostatnich czasach znacznie wzrosła liczba ludzi, którzy pojawiają się w naszym życiu. Kontakty z nimi są szybkie, tymczasowe, powierzchowne i coraz bardziej anonimowe. Ludzie pojawiają się i znikają jak w kalejdoskopie. Trudno zapamiętać ich imiona, odróżnić od siebie twarze. W związku z tym wśród ludzi rozwinęła się kompetencja, którą można by nazwać, gotowości do natychmiastowej interakcji”. Zachodzące szybko zmiany i chęć adaptacji do nich wymagają umiejętności szybkiego nawiązywania bezpośrednich kontaktów- baz zbędnych rytuałów i wielomiesięcznego poznawania się (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 2002: 176). Kontakty te są często chwilowe, bez głębszych zobowiązań i konsekwencji, coraz częściej wchodzimy w kontakt nie tyle z całą osobą, ile z rolą, którą ona odgrywa dla nas (a my dla niej). Współczesna młodzież działa na takich zasadach, nie boją się zmian, wręcz z zacięciem czekają na zmianę i szybko nudzą się każdą nowością. Nie odczuwają potrzeby stabilności, a nawet odnoszą się do niej ze sceptycyzmem i podejrzliwością.

Współczesna młodzież żyje w świecie, który zdominowany jest przez mass media. Telewizyjne programy a przede wszystkim wielomiesięczne czy wieloletnie mydlane opery stają się substytutem „rzeczywistej rzeczywistości” codziennego dnia.

Internet jako niekontrolowane źródło informacji

Nie do przecenienia są dzisiaj wszechobecne środki komunikacji masowej, a zwłaszcza telewizja i Internet, wkraczające z dużym impetem do klasycznie pojmowanych układów wychowawczych i edukacyjnych (Kawula, 2004: 64). Internet to narzędzie dające szybki dostęp do informacji i zapewniające nowe możliwości komunikacji między ludźmi i ułatwiające tę komunikację. Niestety jednak często jest źle wykorzystywany co do zawartości i treści stron www, a tym samym staje się niebagatelnym zagrożeniem w prawidłowym rozwoju dzieci i młodzieży. Bezspornymi zagrożeniami w korzystaniu z zasobów Internetu są: łatwy dostęp do pornografii, która skutecznie niszczy w człowieku poczucie godności; dowolność treści stron www; atrakcyjne strony sekt; oraz moż-

liwość uzależnienia od Internetu płynąca ze zbyt częstego kontaktu (Rewizorski, 2000: 150).

Spędzanie przez młodego człowieka wielu godzin dziennie przy komputerze często prowadzi do negatywnych konsekwencji, takich jak: osłabienie więzi z rodziną, poczucie wyobcowania; stępienie wrażliwości; uodpornienie na krzywdę, gwałt, przemoc; rozbudzenie stanów lękowych; kłopoty w szkole. Choć zawartość Internetu jest bardzo różnorodna, to szczególnie często odwiedzane są strony z pornografią, którą można spotkać także przez przypadek, przy poszukiwaniu innych informacji. Strony te są bardzo często oglądane przez młodzież w wieku dorastania (Braun-Gałkowska, 2003: 4). Osoby uzależnione od komputera okazują duży lęk przed kontaktami z innymi ludźmi, czasami maskują go okazywaniem swojej wyższości (Rostowska, 1997: 39).

Według M. Rostowskiej u osób uzależnionych od komputera mogą pojawić się takie zaburzenia jak: rozkojarzenie, zaburzenia pamięci, lekceważenie obowiązków. Elektronika wkroczyła intensywnie w życie dziecka, we wszystkie niemal jego dziedziny. Dziecko, podobnie jak człowiek dorosły, zostało wmontowane w świat techniki i jest ciągle poddawane jego wpływowi (Ilnicka, 2006: 40). Dlatego bardzo ważne jest, aby rodzice poświęcali dzieciom więcej uwagi i zainteresowania, co może uchronić je przed negatywnym działaniem fascynujących, ale jakże niebezpiecznych zdobyczy techniki.

Anonimowość zapewniana przez Internet sprawia, że ludzie w swoich zachowaniach posuwają się dalej, niż byliby skłonni w świecie offline. Jeśli ludzie wiedzą, że nie zostaną zidentyfikowani, często mówią lub robią rzeczy, których nie zrobiliby w innym wypadku – zjawisko to jest nazywane odhamowaniem. Dzieci i nastolatki które są mniejsze i fizycznie słabsze od swoich rówieśników, rzadziej stosują przemoc szkolną po prostu dlatego, że nie są w stanie tego robić (Nowak, 2008: 36). Komunikacja elektroniczna pozwala im jednak skryć się za wymyśloną tożsamością i powodować znaczne szkody. Wobec braku zagrożenia karą lub społecznym odrzuceniem ludzie posuwają się w swoich działaniach dalej, niż byliby na to gotowi w innych warunkach. Nasze zachowania w prawdziwym życiu często są modyfikowane przez emocjonalne reakcje innych. Kiedy dopuszczamy się wobec kogoś żartobliwych uszczypliwości i, patrząc na twarz tej osoby, widzimy, że nasza złośliwość została źle zrozumiana lub posuwamy się za daleko, to zazwyczaj przepraszamy i zmieniamy swoje zachowanie. Jeżeli nie widzimy emocjonalnych reakcji tej osoby, jak w wypadku cyfrowych technologii komunikacyjnych, wówczas zostajemy pozbawieni emocjonalnego wskaźnika pozwalającego nam zmodyfikować własne postępowanie.

Brak możliwości odczytywania emocji drugiej strony ma również znaczenie z punktu widzenia ofiary. Ofiara jest pozbawiona kontekstu komunikacyjnego i nie może wyciągnąć żadnych dodatkowych wskazówek pozwalających jej zinterpretować otrzymane wiadomości. W rzeczywistych interakcjach ofiara widzi twarze potencjalnych agresorów lub osób krzywdzących jej uczucia, dzięki czemu może odczytać jak poważne są ich zamiary. Jeśli ich działaniom towarzyszą uśmiechy, mrugnięcia okiem i podobne zachowania, to ofiara może

stwierdzić, że ma do czynienia z niegroźnym żartem. Na przykład e-mail jest formą komunikacji całkowicie pozbawioną strony niewerbalnej, jeśli nie licząc emotikonów. Badania pokazują, że zjawisko agresji elektronicznej jest poważnym problemem, który dotyka osoby z różnych grup wiekowych. Jednak najbardziej narażone na cyberprzemoc i bezradne w konfrontacji z tym zjawiskiem są dzieci i młodzież. To one najczęściej stają się zarówno ofiarami, jak i sprawcami agresji elektronicznej.

Kierunki procesu wychowania

Kryzys teraźniejszości polega na tym, że reguły moralne utraciły swój właściwy sens, dobro utożsamiamy z korzyścią, a normy moralne z zasadami działania, których przestrzeganie przynosi nam jakiś pożytek. Wszyscy doświadczmy tego kryzysu. Najbardziej zatrważające jest odchodzenie od tych najważniejszych wartości: Prawdy, Dobra, Piękna, wartości religijnych, które wymagają od nas pełnego zaangażowania zasobów intelektualno-etycznych, ciągłej refleksji nad swoim życiem i światem, a co za tym idzie budują indywidualną odpowiedzialność. Obecnie powszechne są postawy nieodpowiedzialności, jej rozpraszania i przerzucania na innych ludzi (Dąbrowska, Wojciechowska, 2005: 45). Można by ocenić to zjawisko jako niedorastania człowieka do sytuacji i warunków, które sam stworzył. „W fenomenie przyjmowania i ponoszenia odpowiedzialności przez człowieka tkwi istota procesów wychowania i poznania naukowego tych procesów adekwatnie do rzeczywistości”.

W. Bożeński wyróżnił dwa podstawowe sposoby istnienia człowieka we współczesnym świecie:

1. Egzystencjalny - człowiek posiada centrum swojego istnienia, które może łatwo i ciągle doświadczać, jest ono scharakteryzowane sądami stwierdzającymi; Ja jestem, ja mogę, ja chcę. Tak istniejący człowiek jest w stanie zachować swoją tożsamość, podejmuje decyzje, wybiega planami w przyszłość, postępuje rozumnie ważąc decyzje w aspekcie dobra osobistego i wspólnego. Człowiek ten istnieje dzięki energii powstającej z naprężenia między życiem aktywnym, w którym czynnikiem decydującym jest obcowanie człowieka z Prawdą, Dobrem, Pięknością i Świętością, którą pojmuje na swój sposób.
2. Stereotypowy (automatyczny)- taki człowiek jak mrówka krąży raz po jednej, raz po drugiej elipsie, która jest takim sposobem istnienia, gdy człowiek za „centrum” swojego istnienia przyjął stereotyp. Porusza się więc w ślad za stereotypem, naśladuje reklamy, opinie, medialne autorytety. Podstawowymi emocjami, które odczuwa taki człowiek jest podniecenie (np., z powodu zakupów w hipermarkecie, uczestnictwa w wielkich wydarzeniach sportowych itp.), oraz otępienie (oglądanie telewizji, zachłanna lektura gazet wielonakładowych, ślęczenie w Internecie). Przedstawione przypadki są zupełnie skrajne, w rzeczywistości

występują stany pośrednie w znacznej ilości i intensywności (Bożeński, 2004:193-194).

Pedagogika, edukacja i pedeutologia stają wobec problemu „bycia globalizowanym” i życia we współczesnej „megapolis”. Istnieją opinie, że globalizm redukuje człowieka do zwierzęcia i tak zredukowana osoba najlepiej czuje się jako człowiek - Nikt. Ponieważ został pozbawiony centrum dowodzenia, czyli własnych decyzji, woli, refleksji, wtedy kieruje się ku istnieniu masowemu, w którym czuje się częścią nieświadomej masy. Dlatego tak dużo ludzi jest całkiem uzależnionych od mediów, obserwuje się ucieczkę w narkotyki, alkoholizm, pornografię i myślenie ideologiczne (kulty religijne, sekty itp.) Zastanawiając się nad kierunkiem procesu wychowania w obliczu przedstawionych wyżej tendencji w rozwoju kultury współczesnej Z. Melosik podaje cztery możliwości:

- 1) świadome dążenie do zablokowania istniejących trendów kulturowych, w imię uznanych, tradycyjnych wartości kulturowych;
- 2) bezrefleksyjne dryfowanie wraz z szybko zmieniającą się kulturą;
- 3) akceptacja euforii supermarketu i bezkrytyczne „klikanie” w rzeczywistość, tak jak gdyby to była strona z Internetu;
- 4) negocjacja z młodzieżą kształtu rzeczywistości, w której wspólnie żyjemy, a w szczególności kształtowanie w młodzieży nawyku świadomego podejmowania wyborów odnośnie do kształtu własnego „ja” (Melosik, 1998: 46).

Podsumowanie

Obserwacje zachowań młodych ludzi potwierdzają kategorię globalnego nastolatka. Tożsamość jego jest w znacznie mniejszym stopniu kształtowana przez wartości narodowe i państwowe, w znacznie większym - przez kulturę popularną oraz ideologię konsumpcji. Globalny nastolatek jest pragmatyczny, łatwo się komunikuje. Jest tolerancyjny dla różnicy i odmienności, jednocześnie cechuje go sceptycyzm wobec idei zaangażowania i głębszego uczestnictwa. Jednak, to co dla pedagoga jest symptomem powierzchowności, w kulturze instant jest być może, warunkiem kulturowego sukcesu. Bowiem, jeżeli istnieje konieczność nieustannej adaptacji do zmian, do życia w kulturze pełnej sprzeczności, kulturze, która nie daje jasnych odpowiedzi, taki brak zaangażowania stanowi warunek kulturowego przetrwania.

Bibliografia

- Borecka-Biernat, D. (1992). *Style wychowania w rodzinie a agresywne zachowania dzieci. Prace psychologiczne*, 26 (2014), 21-24.
- Bożeński, W. (2004). Początek nowej historii , globalizm a epoka postglobalistyczna. *Zielone brygady- pismo ekologów*, 7 (2004), 197.

- Dąbrowska, T., Wojciechowska, B. (2005). *Między praktyką a teorią wychowania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Domańska, M. (1999). Wpływ postaw rodzicielskich na kształtowanie się, osobowości dziecka. *Wychowanie na co dzień*, 3 (1999), 56-57.
- Kawula, S. (2004). *Glokalność i lokalność w pracy społeczno – kulturalnej i socjalnej w środowisku życia*. W: C. Lewiski (red.). *Edukacyjne aspekty współpracy i partnerstwa w środowiskach lokalnych*. Rzeszów: Wydawnictwo PCEN.
- Łobocki, M.(2009). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Marynowicz – Hetka, E. (2009). *Pedagogika Społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik, Z. (1996). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika XX w -podręcznik akademicki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T.(1998). *Kultura, tożsamość i edukacja- migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowak, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Przetacznik-Gierowska, M., Włodarski, Z. (2002). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rembowski, J.(1998). *Rodzina w świetle psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Śliwerski, B. (2001). *Współczesne teorie i nurty wychowania. Idee- metody – inspiracje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ziemska, M. (1970). *Rodzina a osobowość*. Kraków: Wiedza Powszechna.

Present day - the problems of education in the era of globalization

The tasks of contemporary education are different from the idea of education formerly used by educators, parents and educators. The progress of civilization has made contemporary theories, patterns of education are faced with a number of new and different problems. The World science education today resembles chaos, a throng of ideas, which squeeze into the center. Today, the family loses their role in the function of socialization for: specialized institutions, mass media, peer group. None of the institutions outside the family is not able to provide adequate conditions for full and proper process of socialization.

EWELINA MARKOWSKA
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

Konsumpcja a rozwój społeczny i gospodarczy

Wprowadzenie

Współczesną fazę rozwoju społeczno – gospodarczego określa się coraz to częściej mianem gospodarki konsumpcyjnej lub kapitalizmem konsumpcyjnym. W wymiarze praktycznym wyrazem tak zaistniałej sytuacji jest dynamiczny wzrost konsumpcji, a także znaczna poprawa poziomu życia społeczeństw państw wysoko oraz średnio rozwiniętych, zaś w aspekcie naukowym – postępujący rozwój badań konsumpcji. Konsumpcja bowiem na przestrzeni ostatnich lat stała się jedną z najważniejszych, jeśli nie najważniejszą kategorią nie tylko ekonomii, ale również innych dyscyplin społecznych.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wpływu konsumpcji na rozwój społeczno – gospodarczy państwa.

Teoretyczne aspekty konsumpcji

Analizując zarówno zachowania jak i działania społeczeństw, nietrudno założyć, iż w swym ostatecznym wymiarze mają one charakter produkcyjny lub konsumpcyjny. Pierwszy z nich, a zatem produkcyjny oznacza wytwarzanie dóbr, z kolei poprzez wymiar konsumpcyjny należy rozumieć użytkowanie tych dóbr oraz zaspokajanie tym sposobem nieustannie odradzających się potrzeb człowieka. Istota, jak również znaczenie konsumpcji w życiu człowieka powodują, że jest ona przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych – od przyrodniczych, poprzez techniczne, aż do społecznych. Ma to niezwykle istotny wpływ na terminologię. Wielowymiarowość oraz wieloaspektowość konsumpcji obliguje do precyzyjnych, jednoznacznych ujęć definicyjnych i takich klasyfikacji, aby mogły być zaakceptowane bądź przynajmniej nie być odrzucone przez inne nauki, w obszarze których znajdują się również badania konsumpcji: (Borowiecki, 2010:11).

Konsumpcja to proces, na skutek którego zużywane są przedmioty konsumpcji, a zatem zarówno dobra żywnościowe, nieżywnościowe jak i usługi. Zasadniczym celem konsumpcji jest więc zaspokajanie potrzeb ludzkich: (Rusnak, 2004: 25).

Rosnącą rolę konsumpcji w życiu społecznym obserwuje się poprzez historyczne przemiany w stosunkach władzy pomiędzy sferą produkcji oraz sferą konsumpcji. W aspekcie historycznym zmiany te przebiegały w różnym stopniu. W czasie przedindustrialnym konsumpcja rozumiana była jako zachowa-

nie mające na celu zaspokajanie podstawowych potrzeb. Natomiast w relacjach producent – konsument ciężko wskazać na formę władzy rynkowej, ponieważ znaczna część dóbr materialnych, które służyły do zaspokajania potrzeb, były wytwarzane na indywidualne zamówienia konsumentów. Z kolei w okresie od narodzin społeczeństwa przemysłowego, aż do XX wieku, zaobserwowano proces dominacji produkcji nad konsumpcją. Konsumenty byli bowiem z założenia pasywnym agregatem, który przyjmował bezkrytycznie wszelkie informacje, wzory konsumpcji rzeczy oraz wartości konsumpcyjne. Stosunek producentów z nabywcami miał bowiem charakter jednostronny, w których dominowała pozycja producentów: (Bub, 1993: 41). Jednak wraz z rozwojem technologii oraz pojawieniem się coraz większego zakresu dostępnych towarów i usług konsument był traktowany jako uprzywilejowany odbiorca. Dotychczasowe postrzeganie konsumenta jako uległego systemowi produkcji oraz w sposób pasywny zaspokajający potrzeby uległa diametralnej zmianie. Konsumenty ze sprecyzowanym systemem wartości oraz interesami stawili czoło rynkowym producentom. Byli bowiem zdolni do określenia zasadniczych celów, jak również oczekiwań w stosunku do producentów. Obecnie relacje producentów oraz konsumentów mają charakter równorzędny: (Bub, 1993:41).

Konsumpcja posiada podwójnie społeczny charakter. Z jednej strony chodzi zarówno o społeczną konstrukcję, jak również społeczne uwarunkowania konsumpcji. Zaś z drugiej strony o orientację, a także skierowanie się w stronę innych osób w procesie konsumpcji. Osadzenie konsumpcji w społecznych warunkach ramowych umożliwia ujmowanie jej jako ważnej zmiennej, opisującej współczesne społeczeństwo i jego przemiany. Chodzi o wielostronne związki konsumpcji ze sferą gospodarczą, społeczną, kulturową i polityczną. Ta wielostronność wynika z samej istoty konsumpcji. Konsumpcję możemy także postrzegać jako element rzeczywistości społecznej, zwracając uwagę na kontekst kulturowy, społeczny i polityczny. W tym rozumieniu widzi się ją jako czynnik regulujący życie społeczne, jako główne medium reprodukcji porządku społecznego i narzędzie poznawania społeczeństwa. Natomiast konsument jest rozumiany jako podmiot ekonomiczny, który spożywa (zużywa) nabyte za określoną cenę produkty (usługi). Za konsumenta uważa się osobę, grupę osób, jednostki gospodarcze, czy też inną organizację bądź system, której to uczestnikiem jest jednostka korzystająca z wartości użytkowej produktów lub usług: (Janos - Kresło, Mróz, 2006: 15).

Konsumpcja w gospodarstwach domowych zdeterminowana jest splotem wielu czynników o różnym charakterze. Każdy bowiem z czynników wnosi dany wkład w wyjaśnianie zmienności zachowań członków gospodarstw bądź w inny sposób oddziałuje na konsumpcję. Do czynników, które determinują sferę konsumpcji. Kwalifikuje się czynniki: psychologiczne (motywy, postrzeganie, postawy, osobowość, uczenie się, nawyki oraz zwyczaje, skłonność do ryzyka, a także styl życia), ekonomiczne (dochody, ceny, produkt, reklama, miejsce sprzedaży) oraz społeczno-kulturowe (rodzina, grupy odniesienia, lide-

rzy opinii, grupa społeczna, kultura): (Rudnicki, 2004: 20). Ponadto wyróżnia się również czynniki marketingowe oraz regionalne: (Woś, 2003: 34). Z punktu widzenia ekonomii niezwykle istotne są czynniki ekonomiczne. Uwarunkowania ekonomiczne w skali makro to ceny poszczególnych dóbr i usług, a także ich relacje, podaż dóbr i usług, jak również poziom rozwoju gospodarczego państwa. Do wewnętrznych z kolei uwarunkowań można zaliczyć poziom dochodów oraz ich rozdysponowywanie i zasoby majątkowe danego gospodarstwa domowego. W literaturze przedmiotu uważa się, iż czynniki ekonomiczne to cechy oddziałujące z największą siłą na poziom konsumpcji. Oddziałują one na sytuację materialną gospodarstwa. Ponad to warunkują możliwości konsumpcyjne wszystkich jego członków: (Becker, 1965: 493).

Większość opracowań naukowych odnoszących się do konsumpcji zwraca szczególną uwagę na stronę ekonomiczną stosunków społecznych, pomijając w ten sposób aspekty społeczne oraz kulturowe. Tego rodzaju podejście badawcze nie pozwala w całości odkryć wszystkich prawidłowości mających miejsce w sferze konsumpcji. Nie jest ona bowiem jedynie zjawiskiem ekonomicznym, lecz także socjologicznym. Wymiar socjologiczny pozwala spojrzeć na konsumpcje jako proces osadzony w społecznym kontekście, który wynika z dwóch zasadniczych przesłanek. Po pierwsze powstaje ona na skutek społecznego formowania, gdzie zachowania konsumpcyjne oraz wzory konsumpcji ukształtowane zostały poprzez oddziaływanie społecznych warunków. Specyficzne wzory konsumpcji, a także style życia są postrzegane jako ukształtowane formy pochodne od danych warunków społeczno-kulturowych oraz systemów wartości. Po drugie nastawienia konsumpcji mają charakter społeczny – zachowania konsumpcyjne, jako pojedyncze zdarzenia są w znacznej mierze ukierunkowane na reakcję prawdziwą bądź wyobrażeniową innych osób. Ostatecznie zachowania konsumpcyjne uważa się za komparatywnie i normatywnie zorientowane na inną osobę lub grupę społeczną: (Wiswede, 2000: 25).

Wpływ konsumpcji na rozwój społeczny

We współczesnym społeczeństwie konsumpcję uważa się za istotną sferą życia społeczno-gospodarczego. W związku z czym mówi się o funkcjach konsumpcji, tj. o roli, jaką pełni konsumpcja w życiu gospodarczym oraz społecznym. Chodzi tu w szczególności o rezultaty (następstwa, skutki) zaspakajania ludzkich potrzeb: (Bywalec, Rudnicki, 1999: 6).

WzmóŜona konsumpcja szła w parze z przemianami społeczno – gospodarczymi. Niezbędne były bowiem nadwyżki, aby po zaspokojeniu tych podstawowych potrzeb społeczeństwo mogło podstawowe dobra i usługi zastępować dobrami luksusowymi. Metodą rozwiązania w tym przypadku, jaką wdroŜył Henry Ford było zwiększenie wynagrodzenia pracowników najemnych. Wzrost dochodów pracowników miał umoŜliwić w konsekwencji zakup samochodów produkowanych przez Forda, który dąŜył do zwiększenia popytu na pojazdy, a ty samym do wzrostu zysków fabryki: (Bogunia-Borowska, Śleboda, 2003: 168). W taki oto sposób rozpoczął się okres fordyzmu, zaś jego cechy to: maso-

wa produkcja jednakowych wyrobów, zestandaryzowana produkcja, zwiększenie wydajności produkcji, intensyfikacja oraz homogenizacja pracy: (Ritzer, 2003: 305-306). W konsekwencji okres fordyzmu został uznany za czas rozwoju technik sprzedaży, reklamy, jak również promowania marek. Czynnikiem, które umożliwiły konsumpcję był wzrost klientów posiadających określone środki finansowe, co pozwoliło im na wzięcie udziału w rynkowej ofercie dóbr oraz usług. Ponad to niezwykle istotna była rewolucja techniczna oraz zmiany w komunikacji, a także w transporcie. Jednak na początku lat sześćdziesiątych dwudziestego wieku zaobserwowano znużenie ze strony konsumentów zestandaryzowanymi oraz masowymi dobrami. Klienci oczekiwali bowiem podkreślenia indywidualizmu, wyjątkowości zakupionych produktów, co więcej wysokiej ich jakości. Wyjątkową popularność wykazywały krótkie, limitowane serie, których zasadniczą cechą był fakt ich ograniczonej dostępności: (Bogunia-Borowska, Śleboda, 2003: 169-179).

W socjologii zasadniczym przedmiotem badań są następstwa społeczne konsumpcji. Skutki społeczne konsumpcji mają wymiar zarówno mikrospołeczny, jak również makrospołeczny. W wymiarze mikro, efekty konsumpcji to w głównej mierze te, które przejawiają się w pełnieniu roli konsumenta, warunkowanej, a także wyznaczonej poprzez strukturalne cechy systemu społecznego, w którym jednostka funkcjonuje. Są bowiem efektem prawidłowości życia zbiorowego, wzajemnych oddziaływań oraz stosunków międzyludzkich. W wymiarze makrospołecznym rezultat konsumpcji odnosi się do zmian strukturalnych społeczeństwa, także procesu jego rozwoju. Wobec tego funkcje społeczne konsumpcji rozpatruje się z perspektywy jednostki ludzkiej, jak również z perspektywy systemu społecznego. W ujęciu mikro, wyróżnia się następujące funkcje konsumpcji: zapewnienie pewnego poziomu jakości życia, a zatem dobrego zdrowia oraz samopoczucia, kształtowanie systemu wartości i osobowości człowieka, umożliwienie identyfikacji tożsamości jednostkowej oraz przynależności do grupy, utrwalanie statusu społecznego i potwierdzenie zajmowanego miejsca w strukturze społecznej, nadawanie dobrom i usługom konsumpcyjnym znaczenia symbolicznego, a także funkcja środka ekspresyjno-komunikacyjnego: (Szczepański, 1981: 198-213).

Rozwój konsumpcji ukazuje jak zmiany oddziałują na tożsamość jednostki. Konsument w coraz to większym stopniu posiada możliwość kształtowania siebie poprzez konsumowane dóbr oraz usług, które niosą pewnego rodzaju znaczenia. Dodatkowo, na co należy zwrócić uwagę konsument zobowiązany jest dbać o swoją adekwatność, nadążając tym samym za przemianami mającymi miejsce na rynku dóbr i usług. Społeczeństwo konsumpcyjne jest bowiem polem nieustannej walki, w którym nie jest ostatecznie pewne, co jest lepsze, co gorsze. W takim przypadku nieuniknione pozostaje negocjowanie znaczeń, a także nieprzerwalna kreacja swej tożsamości: (Łagoda, 2002: 48).

Współcześnie społeczeństwo skoncentrowane jest na konsumpcji dóbr oraz usług, zaś wszelkie pragnienie powiązane jest z nabywaniem. Zarówno obiekty, jak i dobra nie są ostatecznie obiektami konsumpcji. Są zaledwie obiektem

potrzeb, jak również satysfakcji wynikającej z potrzeb: (Baudillard, 2000:199). Wraz z zakupem poszczególnych produktów lub usług społeczeństwo dokonuje zakupu stylu życia, jak również przynależność do grup, co w konsekwencji umożliwia mu zdobycie uznania wśród społeczeństwa: (Krajewski, 1997: 20).

Socjologia konsumpcji zwraca również szczególną uwagę na funkcje konsumpcji w ujęciu makrosocjalnym. Obserwacje tychże funkcji umożliwia perspektywa systemowa opierająca się na metodzie strukturalno-funkcjonalnej. Metoda ta pozwala dokonać analizy zjawisk oraz procesów społecznych w kategoriach systemowych. Konsumpcja w ujęciu systemowym spełnia dwie zasadnicze role, a mianowicie z jednej strony jest autonomicznym systemem, z drugiej zaś strony jest subsystemem systemu społecznego społeczeństwa. Konsumpcja, kreując dane skutki społeczno-kulturowe w różnych sferach życia społecznego, staje się istotną siłą regulacyjną w społeczeństwie. Z punktu widzenia całego systemu społecznego konsumpcja, będąc jego częścią składową, podlega oddziaływaniu swojego otoczenia, które obejmuje politykę państwa, stan rozwoju technologicznego, potencjał ludzki, środowisko przyrodnicze, kulturę, jak również moralność. Zaobserwowano występowanie zjawiska sprzężenia zwrotnego, ponieważ poddając się wpływowi otoczenia, konsumpcja sama w konsekwencji oddziałuje na społeczeństwo. W ramach analizy systemowej konsumpcja spełnia istotne funkcje makrosocjalne. Konsumpcja objęła wiele funkcji realizowanych dotychczas przez kulturę, a zatem poprzez takie jej elementy jak: tradycja oraz kulturowy kanon, obyczaje, moralność oraz wartości kulturowe. Konsumpcja oddziałuje na formułowanie się zachowań jednostek, uzasadnianie ich egzystencji, a także konstruowanie ich tożsamości oraz tworzenie symbolicznych granic i podziałów. Obecnie konsumpcja stała się jednym z ważniejszych czynników nowego zróżnicowania społecznego, który przelamuje dotychczas występujące zróżnicowanie oparte o strukturę klasowo-warstwową, czy też zawodową. Dotychczasowy wskaźnik zróżnicowania którym jest wysokość osiąganych dochodów traci na znaczeniu. Wynika to ze wzrostu dostępności systemu ratelnego oraz kredytowego (karty płatnicze, kredyty leasingowe). Zacieśnia on bowiem zależności pomiędzy wysokością dochodu, a poziomem oraz strategiami konsumpcyjnymi. Konsumpcja staje się środkiem, który pomaga sprawować władzę. Za pomocą mass mediów manipuluje się społeczeństwem, gdzie przykładem jest występowanie procesu programowania zachowania konsumpcyjnego przez powszechnie występującą reklamę. Władza sprawowana jest bowiem za pomocą narzucania pewnych wzorców konsumpcji, a także kontrolowania dostępu do środków ich zaspokojenia. Zasadniczym środkiem kontrolnym stają się jednostkowe wzory konsumpcji egzekwowane poprzez pojedynczych członków społeczeństwa, jako istotne warunki podtrzymywania interakcji, jak również rozumienia świata zewnętrznego. Ostatecznie ma tu miejsce tak zwane zjawisko samodyscyplinowania się oraz wzajemnego dyscyplinowania się innych członków społeczeństwa: (Byłok, 2006: 217).

We współczesnym społeczeństwie konsumpcja pełniąc różnorodne funkcje na poziomie jednostki oraz na poziomie społeczeństwa oddziałuje na funkcjo-

nowanie prawie wszystkich sfer życia jednostek, a także całych społeczeństw, stając się tym samym siłą sprawczą wielu zjawisk społecznych: (Bylok, 2006: 217).

Konsumpcja a rozwój gospodarczy

Wzrost gospodarczy, a także rozwój gospodarczy są niejednokrotnie utożsamiane ze sobą. W obu bowiem przypadkach używane są te same miary, a mianowicie tempo dochodu narodowego, a także poziom dochodu narodowego na jednego mieszkańca. Oba te pojęcia mają jednak odmienne znaczenie. W przypadku wzrostu gospodarczego ma miejsce stałe zwiększanie zdolności określonego państwa do produkcji towarów oraz usług pożądaných przez społeczeństwo. Zatem wzrost gospodarczy polega zarówno na rozszerzaniu, jak i ulepszaniu materialnych oraz osobowych czynników produkcji. Wymaga to stałej akumulacji kapitału dzięki gromadzonym oszczędnościom oraz inwestycjom, nieustannego doskonalenia ludzkich umiejętności oraz dokonywania postępu technicznego: (Nasiłkowski, 1996: 339).

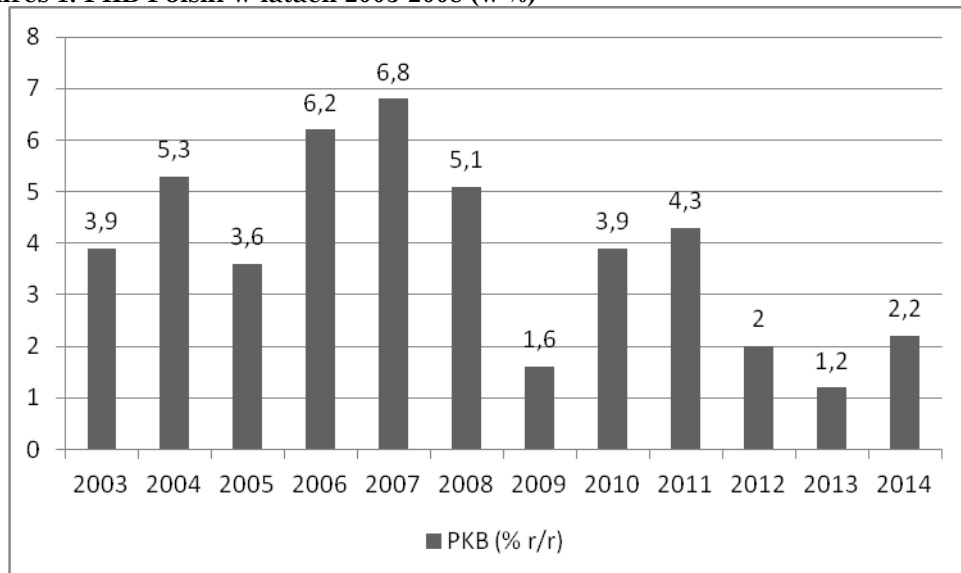
Natomiast rozwój gospodarczy jest pojęciem szerszym, ponieważ obejmuje on oprócz wszystkich składników oddziałujących na wzrost dochodu narodowego, także jakościowe przemiany zachodzące w dłuższym okresie w rzeczowej, własnościowej oraz instytucjonalnej strukturze gospodarki narodowej. Ponadto rozwój gospodarczy jest historycznym procesem takiej wewnętrznej ekonomicznej, jak również społecznej transformacji państwa, która ostatecznie doprowadza do powstania społeczeństwa, które poszukuje dróg poprawy swojej sytuacji gospodarczej oraz zorganizowanego w sposób umożliwiający oraz zachęcający obywateli do inwestowania w kapitał materialny, ludzki oraz intelektualny niezwykle istotny do nieprzerwalnej jego akumulacji: (Nasiłkowski, 1996: 339).

Wśród wielu czynników wpływających na rozwój gospodarczy, istotne znaczenie ma konsumpcja, która nie jest tylko biernym rezultatem procesów wytwórczych. Pełni ona bowiem równocześnie funkcję istotnego stymulatora rozwoju gospodarczego oraz społecznego. Wpływ konsumpcji na wzrost aktywności gospodarczej państwa jest kwantyfikowany w systemie rachunków narodowych. Na system rachunków narodowych składa się bowiem zbiór wzajemnie ze sobą powiązanych rachunków makroekonomicznych, które tworzą obraz całej gospodarki narodowej. Rachunki te obejmują wszelkie dane o dochodach (a zatem o źródłach finansowania wydatków) uczestników życia gospodarczego, produkcji, jak również jej rozdysponowaniu oraz saldo wymiany z zagranicą. Ponad to rejestrują one przepływy finansowe w gospodarce oraz wymianę wyrobów i usług między gospodarką danego państwa, a zagranicą. Z kolei w ujęciu wartościowym przepływy te wyrażają pewne działania gospodarcze, a mianowicie produkowanie, konsumowanie, inwestowanie podejmowane przez jednostki gospodarki: (Studia i Analizy Statystyczne, 2011).

Na system rachunków narodowych składa się zbiór wzajemnie ze sobą powiązanych rachunków makroekonomicznych, które umożliwiają uzyskanie spójnych danych o dochodach. W systemie rachunków narodowych zestawiane są: rachunki bieżące (odzwierciedlające szczególne rodzaje działalności, takie jak: procesy produkcji, procesy tworzenia dochodów, podziału pierwotnego, podziału wtórnego i ostatecznego dochodów), rachunki akumulacji (rachunek kapitałowy, rachunek finansowy, rachunek innych zmian wolumenu aktywów, rachunek przeszacowań) oraz bilanse (rachunki stanów): (Mały Rocznik Statystyczny Polski, 2014: 472).

Produkt krajowy brutto stanowi zasadniczą kategorię w systemie rachunków narodowych oraz obrazuje końcowy efekt działalności wszystkich podmiotów gospodarki narodowej. Poniższy wykres przedstawia kształtowanie się PKB w Polsce na w latach 2004-2014.

Wykres 1. PKB Polski w latach 2003-2008 (w %)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS

Gospodarka Polski rozwijała się w szybkim tempie w latach 2003 - 2008. Wzrost PKB wynosił wówczas 3,6% a 6,8%. W wyniku kryzysu światowego zaobserwowano spadek PKB. Wzrost gospodarczy w Polsce wrócił na trend wznoszący w roku 2014.

O poziomie, jak również tempie rozwoju gospodarczego w Polsce wśród wielu czynników decyduje konsumpcja, a zatem popyt krajowy, a głównie spożycie ogółem, co przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1. Wybrane wskaźniki makroekonomiczne w gospodarce narodowej w latach 2004 – 2013 (w mln zł)

Wyszczególnienie	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Spżycie ogółem (ceny bieżące)	760 730	801 145	856 020	922 899	1 021 294	1 069 928	1 136 237	1 208 639	1 264 807	1 289 634
W tym										
Spżycie indywidualne	589 390	614 294	652 827	701 556	773 822	809 737	856 184	921 561	967 451	981 177
Spżycie publiczne	171 340	186 851	203 193	221 343	247 472	260 191	280 053	287 078	297 356	308 457
Akumulacja (ceny bieżące)	185 542	189 445	223 162	287 657	304 848	273 568	297 449	337 076	326 771	306 426
w tym:										
nakłady brutto na środki trwałe	167 158	179 180	208 308	253 729	283 906	284 649	281 320	308 692	306 554	301 223
Popyt krajowy (ceny bieżące)	946 272	990 590	1 079 182	1 210 556	1 326 142	1 343 496	1 433 686	1 545 715	1 591 578	1 596 060

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS

W oparciu o dane zawarte w powyższej tabeli należy zauważyć, iż spożycie ogółem w analizowanym okresie odznaczało się tendencją wzrostową. W roku 2004 wyniosło 760 730 mln zł, zaś już w 2014 roku 1 289 634 mln zł. Podobnie tendencje wykazywały pozostałe kategorie. Eksport oraz import towarów i usług systematycznie wzrastał. Z kolei popyt krajowy w 2014 roku wzrósł w porównaniu do 2004 roku blisko o 649 788 mln zł.

Tabela 2. Dynamika realna PKB (ceny stałe roku poprzedniego)

Wyszczególnienie	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
	Rok poprzedni = 100									
Spżycie	102,7	104,8	105,6	105,9	103,5	102,8	102	100,5	100,7	103,1
w tym spożycie w sektorze gospodarstw domowych	102,3	104,6	106,4	106,1	103,3	102,5	103,3	100,8	100,2	102,6
Akumulacja brutto	101,6	116,8	123,7	102,2	87,3	109,7	112,8	96,1	94,2	112,6
w tym nakłady brutto na środki trwałe	108,7	113,3	119,2	108,4	98,1	99,6	108,8	98,2	98,9	109,8
popyt krajowy	102,4	107,2	109,5	105	99,7	104,2	104,2	99,5	99,3	104,9
PKB	103,5	106,2	107,2	103,9	102,6	103,7	105	101,6	101,3	103,3

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych GUS

O poziomie, jak również tempie wzrostu gospodarczego w Polsce decyduje w przeważającej mierze popyt krajowy, a głównie spożycie ogółem. W oparciu o powyższe dane należy zauważyć, iż spożycie ogółem w roku 2005 wzrosło

w stosunku do roku ubiegłego o 5,9 pkt. proc., natomiast w roku 2014 wzrosło w stosunku do roku 2013 o 3,1 pkt. proc. W przypadku akumulacji brutto w 2009 roku w stosunku do 2008 roku spadła o 12,7 pkt. proc, co mogło mieć związek z ówczesnym spowolnieniem gospodarczym, jakie miało miejsce w Polsce. Natomiast w roku 2014 w stosunku do poprzedniego wzrosła o 12,6 pkt. proc. Popyt krajowy w roku 2012, w stosunku do roku 2011 spadł o 0,3 pkt. proc. Z kolei w 2014 roku w stosunku do roku ubiegłego wzrósł o 104,9 pkt. proc.

Podsumowanie

Konsumpcja przestała być – jak to miało miejsce w wiekach wcześniejszych – biernym skutkiem rozwoju gospodarczego. Natomiast stała się, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, jego ważnym, a dziś można nawet uznać, że najistotniejszym stymulatorem, swoistą lokomotywą. Sprawą zasadniczą we współczesnej, rozwiniętej gospodarce i w życiu społecznym nie jest już wytwarzanie dóbr, lecz ich konsumowanie. Konsumpcja ma niezwykle ważny wpływ zarówno na życie społeczne, jak i wzrost gospodarczy.

Bibliografia

- Baudillard, J. (2000). *The system of Object*. London: Verso.
- Bogunia – Borowska, M., Śleboda, M. (2003). *Globalizacja i konsumpcja – dwa dylematy współczesności*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Borowiecki, Cz. (2010). *Konsumpcja, a rozwój gospodarczy i społeczny*. Warszawa: Wydawnictwo C. H. Beck.
- Bub, E. (1993). *Markt Und Gesellschaft. Eine soziologische Untersuchung zum Strukturwandel der Wirtschaft*. Berlin: Duncker und Humbold.
- Bylok, F. (2006). Przemiany społecznego znaczenia konsumpcji we współczesnym społeczeństwie, *Annales: etyka w życiu gospodarczym, nr 1/2006*, 217.
- Janos-Kresło, M., Mróz, B. (2006). *Konsument i konsumpcja we współczesnej gospodarce*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie – Oficyna Wydawnicza.
- Krajewski, M. (1997). Konsumpcja i współczesność. O pewnej perspektywie rozumienia świata społecznego, *Kultura i Społeczeństwo, 3/199*, 20.
- Łagoda, J.(2002). Zbiór obcych czy efemeryczna wspólnota. Refleksje nad typem człowieka w kontekście konsumpcyjnej. W: W. Godzic, A. Fulińska, M. Filiciak (red) *Kultura popularna*. Kraków: Wydawnictwo Rabid.
- Mały Rocznik Statystyczny Polski 2014, GUS, Warszawa 2014.
- Nasiłkowski, M. (1996). *System rynkowy. Podstawy mikro – i makroekonomii*. Warszawa: Wydawnictwo Key Text.
- Rachunki narodowe według sektorów i podsektorów instytucjonalnych 2006-2009, „Studia i Analizy Statystyczne”, GUS, Warszawa, sierpień 2011.

- Ritzer, G. (2003). *Magdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza.
- Rudnicki, L. (2004). *Zachowania rynkowe nabywców. Mechanizmy i uwarunkowania*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie.
- Rusnak, Z. (2004) Dobrobyt ekonomiczny gospodarstw domowych. W: W. Ostasiewicz (red.): *Statystyka i ryzyko. Ocena i analiza jakości życia*. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. O. Langego we Wrocławiu.
- Szczepański, J. (1981). *Konsumpcja a rozwój człowieka. Wstęp do antropologicznej teorii konsumpcji*. Warszawa: Wydawnictwo PWE.
- Wiswede, G. (2000). *Konsumsoziologie, – Eine vergessene Disziplin*. W: D. Rosenkranz (red. *Konsum: soziologische, ökonomische und psychologische Perspektiven*, Opladen: Verlag Leske Budrich.
- Woś, J. (2003). *Zachowania konsumentów – teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.

The impact of consumption on the socio-economic development

The modern phase of socio - economic development is determined more and more often as the consumer economy or consumer capitalism . As a practical expression of such a situation is a dynamic increase in consumption, and significant improvement in the living standards of societies of highly and medium developed countries , and in terms of research - the progressive development of studies of consumption. Consumption for the last few years has become one of the most important if not the most important category of not only economics, but also other social sciences.

MATEUSZ OBRĘBSKI
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Edukacja integracyjna osób z niepełnosprawnością

Wprowadzenie

Niepełnosprawność jest zjawiskiem, które zaczyna współcześnie dotykać coraz szersze grono społeczeństwa. Dzieje się tak w wyniku czynników zewnętrznych, które napływają ze świata społecznego. Mówiąc o czynnikach zewnętrznych należy wskazać szybki tryb życia człowieka, który w zaawansowanym procesie przekłada się na choroby cywilizacyjne. Społeczeństwo podejmując różne wyzwania zobowiązuje się do podjęcia zwiększonego wysiłku fizycznego jak również psychicznego, co rzutuje na późniejsze anomalie i nieprawidłowości w życiu danej jednostki. Osoba z niepełnosprawnością odstępuje od reszty społeczeństwa. Wynikiem tego jest jej ograniczenie, które rzutuje na wypełnianie ról społecznych i zawodowych. Chcąc odpowiednio włączyć jednostkę z niepełnosprawnością do życia społecznego należy na tyle na ile jest to możliwe zorganizować jej proces edukacyjny, który pozwoli jej już od najmłodszych lat przebywać w środowisku rówieśniczym gdzie znajdować się będą również wychowankowie pełnosprawni. Kształcenie integracyjne pozwala jednostce z kalectwem przebywać podczas zajęć z osobami pełnosprawnymi. Zabieg ten przyczynia się do poprawy zarówno w sferze nabywania kontaktów przez wychowanków niepełnosprawnych z pełnosprawnymi rówieśnikami. Pozwala on również na obcowanie wychowanków pełnosprawnych z jednostkami, które posiadają ograniczenia i nie są w stanie w wielu przypadkach zaakceptować swojej inności.

Pojęcie integracji w świetle literatury

Poruszając się w temacie edukacji integracyjnej warto na samym początku wyjaśnić sam termin integracji. Kwerenda literatury pozwala na pewne uporządkowanie tego pojęcia pod kątem pedagogiki specjalnej. Według A. Hulka integracja jest „wyrażaniem się w takim wzajemnym stosunku pełnosprawnych i niepełnosprawnych, w którym respektowane są takie same prawa (...) i w których stwarzane są dla obu grup identyczne warunki maksymalnego, wszechstronnego rozwoju. Integracja pozwala więc osobie niepełnosprawnej być sobą wśród innych. Integracja w takim znaczeniu może mieć zastosowanie do wszystkich sfer życia jednostki niepełnosprawnej” (Hulek, 1992:13). W definicji autora można odnaleźć sformułowanie dotyczące tego, iż integracja ma służyć stwarzaniu takich samych warunków zarówno dla osób pełnosprawnych jak i jednostek z niepełnosprawnością.

W. Dykcik wskazuje, iż „integracja jest wyrazem demokratyzacji sposobu życia społecznego, kierunkiem przemian, w których na każdym etapie życia jednostka ludzka, bez względu na rodzaj i stopień zaistniałych zaburzeń i ograniczeń rozwojowych, ma zagwarantowane naturalne środowisko integracyjne” (Dykcik, 1997: 329). Autor podkreśla, że w procesie integracji najważniejsze jest zapewnienie naturalnego środowiska, bez względu na stopień niepełnosprawności i związanych z nią defektów. Ważne jest, aby osoba niepełnosprawna mogła uczestniczyć w życiu społecznym i czuć się akceptowana na każdym etapie rozwoju.

M. Soder wprowadza trzy następujące rodzaje integracji wskazując przy tym na formę umiejscowienia i współdziałania osób w danej grupie:

- „integrację fizyczną” – niepełnosprawni funkcjonują w społeczeństwie pełnosprawnym, co zmniejsza dystans między nimi i poczucie „inności”, aczkolwiek nie występuje zjawisko kooperacji;
- „integrację funkcjonalną” – podejmowane są wspólnie działania osób niepełnosprawnych i pełnosprawnych, realizowana jest ta sama aktywność przy jednakowym schemacie zajęć, ale jest to dużo większe wyzwanie, wymagające większego wkładu niż dla osoby zdrowej;
- „integrację społeczną” – osoba niepełnosprawna jest częścią społeczeństwa, traktowaną jak członek pełnosprawny, bierze aktywny udział w działaniach i decyzjach grupy, co świadczy o pełnieniu roli społecznej przez tą jednostkę, dającą poczucie satysfakcji i przynależności, traktowana jest na równych zasadach (Dykcik, 1997: 331).

Inny podział integracji proponuje W. Bachmann, oparty o dwie grupy:

- I. „integrację socjalną” – polegająca na uczeniu się pewnych postępowań społecznych, tworzeniu wartości, oraz podkreślającą, że pełnienie takich samych funkcji przez osoby niepełnosprawne w społeczeństwie daje im poczucie satysfakcji;

W danej grupie W. Bachmann wyróżnia następujące typy integracji:

- „integrację pośrednią” – opartą tylko na nauce właściwych zachowań i zwróceniu uwagi na pewne sytuacje mające miejsce w społeczeństwie;
- „integrację warunkową” – która podkreśla możliwość nauki osób niepełnosprawnych z pełnosprawnymi;
- „integrację kooperacyjną” – wskazującą, że dzięki specjalistycznym środkom wychowawczym i pedagogicznym wszystkie osoby mogą brać czynny udział w procesie edukacji;
- „integrację totalną” – dotyczącą wspólnego procesu szkolnego, która została stworzona przez placówki specjalne;

- II. „integrację poznawczą” – oparta na nauczaniu wszystkich słuchaczy danej placówki; (Bachmann, 1995:78-79).

Według A. Hulka w systemie kształcenia opartego o integrację należy się „maksymalnie włączyć dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwykłych szkół i innych placówek oświatowych, umożliwiając im w miarę możliwości wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników. Jednostkom zaś przebywającym w zakładach opiekuńczych stara się zapewnić jak najczęstsze kontakty

z zewnętrznym środowiskiem społecznym” (Hulek, 1977: 493). W tej definicji podkreślony jest pozytywny wpływ osób zdrowych na osoby niepełnosprawne. Zaznaczone zostało, że jeśli nie występują większe przeciwwskazania należy umożliwić niepełnosprawnym dzieciom możliwość nauki w zwykłych szkołach, powinny one rozwijać się wśród zdrowych koleżanek i kolegów. Wyspecjalizowane placówki również muszą zapewniać swoim podopiecznym jak najczęstsze kontakty ze środowiskiem zewnętrznym. Zmniejsza to poczucie odrzucenia i wyobcowania u osób niepełnosprawnych.

Maciarz definiuje integrację jako „kierunek przemian oraz sposób organizowania zajęć i rehabilitacji osób niepełnosprawnych, który ma na celu:

- stworzenie tym osobom możliwości uczestnictwa w normalnym życiu i dostępu do wszystkich instytucji i sytuacji społecznych;
- kształcenie pozytywnych ustosunkowań i więzi psychospołecznych między pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi;
- stworzenie osobom tym warunków, aby mogły one wychowywać się w swojej rodzinie, uczyć się i wzrastać w naturalnym środowisku wśród rówieśników” (Maciarz, 1993: 54).

Autor definiuje integrację jako złożony proces organizacji zajęć i rehabilitacji, który posiada trzy główne cele. Pierwszy z nich to umożliwienie osobom niepełnosprawnym pełne uczestnictwo w życiu społecznym oraz dostęp zarówno do wszystkich instytucji społecznych, jak i różnych sytuacji społecznych. Kolejnym celem integracji jest tworzenie prawidłowych więzi i relacji między osobami pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi. Ważne jest również stworzenie możliwości i odpowiednich warunków, aby osoby niepełnosprawne mogły dorastać w środowisku naturalnym: wychowywać się w swojej rodzinie, uczęszczać do normalnej szkoły oraz spędzać czas ze zdrowymi rówieśnikami.

Według J. Boguckiej do głównych zadań integracji należy:

- „łączenie sprawnych oraz niepełnosprawnych” – wskazuje na tworzeniu społeczeństwa, w którym osoby niepełnosprawne normalnie funkcjonują wśród osób pełnosprawnych, razem współdziałając;
- „dopełnianie niepełnosprawnymi całości społeczeństwa” – odnosi się do tworzenia pewnych wzorów społecznych, w których nie odgrywa roli stopień sprawności, dając równouprawnienie wszystkim członkom; podkreślone jest również dopasowanie osób z niepełnosprawnością do wymagań stawianych przez społeczeństwo;
- „tworzenie nowych placówek edukacyjnych” – gdzie będą realizowane specjalne programy, które będą odnosiły się do wszystkich słuchaczy i pozytywnie na nich oddziaływały (Bogucka, Kościelska, 1996: 14).

Kształcenie integracyjne – analiza literatury

W celu pełnego zapoznania się z problemem kształcenia integracyjnego dokonano przeglądu literatury, przedstawiono kilka definicji różnych autorów. Jest to stosunkowo nowy i obszerny dział kształcenia, przed którym stoi wiele wyzwań. Głównym celem przede wszystkim jest integracja osób niepełno-

sprawnych ze społeczeństwem oraz wszechstronny rozwój jednostki dostosowany w miarę do możliwości jednostki. W literaturze podkreślone jest również, że taka forma kształcenia niesie również wiele korzyści dla pełnosprawnych słuchaczy.

Według G. Wiącka kształcenie integracyjne jest „takim rodzajem kształcenia – innymi słowy edukacji, a więc zarówno wychowania jak i nauczania – który realizuje zarówno postulaty idei integracji społecznej osób niepełnosprawnych jak również wdraża integrację społeczną na płaszczyźnie edukacyjnej” (Więcek, 2008:24) Autor podaje, że kształcenie integracyjne jest szczególnym rodzajem kształcenia, gdzie realizowane są zabiegi mające na celu oczywiście integrację osób niepełnosprawnych z pełnosprawnymi, ale także uwrażliwienie społeczeństwa już na etapie edukacji.

Zgodnie z definicją H. Sowińskiej koncepcja kształcenia integracyjnego odnosi się do planowania i organizowania „procesów edukacyjnych, które polegają na stwarzaniu dziecku warunków do wszechstronnej działalności podporządkowanej określonym zadaniom integrującym w sobie różne treści skupione we wspólnym bloku tematycznym. Integracja polega tu na łączeniu celów, treści, form realizacyjnych, różnych dziedzin i form aktywności dzieci i nauczycieli w ramach wspólnych jednostek tematycznych” (Sowińska, 1993:16). Według autorki integracja jest złożonym procesem prowadzącym do stworzenie dziecku możliwości wszechstronnego rozwoju. Polega ona na połączeniu różnych form realizacji, stawianych celów, treści we wspólne bloki tematyczne. Niezbędne tu jest odpowiednie przygotowanie nauczyciela-wychowawcy, który musi być otwarty na nowe pomysły, mieć odpowiednie przygotowanie i kompetencje.

K. Barłóg wskazuje, iż kształcenie integracyjne „w szerokim znaczeniu wyraża się w takim wzajemnym stosunku pełnosprawnych i niepełnosprawnych, w którym są respektowane takie same prawa, liczą się takie same wartości, w których stwarza się obu grupom identyczne warunki do maksymalnego wszechstronnego rozwoju”(Barłóg,1996:10). Autor podkreśla, że kształcenie integracyjne to stworzenie prawidłowych relacji między osobami pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi. Możliwe jest to dzięki respektowaniu takich samych wartości oraz stworzeniu odpowiednich warunków do rozwoju. Pozwala to stworzyć wzajemnie akceptujące się i współdziałające ze sobą społeczeństwo.

Ważnym czynnikiem jest tworzenie sytuacji mającej na celu prześledzenie codzienności szkolnej dziecka niepełnosprawnego w zespole integracyjnym w kontekście udzielanego mu wsparcia społeczno – edukacyjnego, czyli przede wszystkim:

- „umiejętności służących zdobywania wiedzy;
- umiejętności nawiązywania i utrzymywania poprawnych kontaktów z innymi dziećmi, dorosłymi, z osobami niepełnosprawnymi, przedstawicielami innej narodowości i rasy;

- poczucia przynależności do społeczności szkolnej, środowiska lokalnego, regionu, kraju;
- umiejętności działania w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych;
- rozbudzania potrzeby kontaktu z przyrodą” (Dz.U. RP,1999:14).

Kształcenie integracyjne znalazło również odpowiednie uregulowania w prawie. Ustawa przewiduje, że dziecko niepełnosprawne w klasie integracyjnej nabeździe wiele pozytywnych umiejętności. Przede wszystkich tych z zakresu zdobywania wiedzy, czyli umiejętności uczenia się. Ważne są również zdolności w nawiązywaniu kontaktów i tworzenia prawidłowych relacji koleżeńskich. Klasy integracyjne mają stworzyć poczucie przynależności do społeczności szkolnej, a co za tym idzie środowiska lokalnego, regionu czy kraju. Ważne są również umiejętności związane z prawidłowym zachowaniem w różnych sytuacjach społecznych: szkolnych i pozaszkolnych.

Kształcenie oparte o integracyjne zakłada wiele innowacyjnych założeń, ale przede wszystkim ma na celu :

- „wypełnienie luki, istniejącej pomiędzy szkolnictwem specjalnym a masowym;
- stworzenie prawidłowych warunków kształcenia dzieciom niepełnosprawnym, które zawsze stanowiły pewien odsetek populacji uczniów szkół masowych;
- umożliwienie znacznie większej liczbie dzieci niepełnosprawnych kształcenia w szkołach masowych” (Dryżałowska,1997:76).

Kształcenie integracyjne jest innowacyjną formą, z którą wiązanych jest wiele nadziei oraz stawia nowe wyzwania. Przede wszystkim ma na celu połączenie szkolnictwa masowego ze specjalnym, czyli stworzenia odpowiednich warunków do edukacji dzieci niepełnosprawnych w publicznych szkołach. Uczniowie tacy wcześniej byli często nierozumiani i nieakceptowani w powszechnych placówkach. Kolejnym celem jest tworzenie jak największej liczby oddziałów integracyjnych.

Edukacja integracyjna realizując swój program nauczania skupia uwagę również na:

- tworzeniu tolerancji akceptującej;
- kształtowaniu gotowości do współpracy tam, gdzie mimo uczucia odmienności ujawniają się takie same wartości, cele, potrzeby;
- uzmysłowieniu swojej odrębności z akceptacją różnorodności czyli przyzwolenia do bycia innym;
- zestrojeniu funkcjonowania wszystkich grup w jednakowej przestrzeni społecznej, wskazuje to na nieodrzućenie tych członków, którzy posiadają inne możliwości i nadzieje (Khamisy, 2006:119)

Kształcenie integracyjne nie obejmuje tylko zapewnienie odpowiednich warunków do nauki. Ma również na celu tworzenie odpowiednich postaw i przekazywanie wartości. Uczy akceptacji odrębności, tolerancji i współdziałania. Zwraca uwagę na problemy różnych grup społecznych. Ma również na celu uwrażliwić społeczeństwo na problemy osób niepełnosprawnych.

Klasa integracyjna miejscem edukacji osób z niepełnosprawnością

Powstaje co raz więcej oddziałów klas integracyjnych. Co raz bardziej zwraca się uwagę na potrzeby i problemy osób niepełnosprawnych. Społeczeństwo wychodzi naprzeciw tym wyzwaniom. Specjalne oddziały integracyjne są tworzone nawet w małych szkołach w mniejszych miejscowościach. Z każdym rokiem przybywa pedagogów specjalnych, przygotowanych do pracy z osobami niepełnosprawnymi. Klasy integracyjne stwarzają możliwość funkcjonowania dzieciom niepełnosprawnym w normalnym środowisku wśród rówieśników. Niosą również wiele korzyści dla dzieci pełnosprawnych: uczą tolerancji, akceptacji, wzajemnej pomocy od najmłodszych lat.

W. Dykcik uważa, że „osoba niepełnosprawna to taka osoba, której stan fizyczny lub i psychiczny trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza albo uniemożliwia wypełnienie zadań życiowych i ról społecznych zgodnie z normami prawnymi i społecznymi” (Dykcik, 1997: 15). Według autora niepełnosprawność powoduje problemy w prawidłowym funkcjonowaniu w społeczeństwie: pełnieniu ról społecznych czy wykonywaniu zadań życiowych. Wynika to z defektów fizycznych bądź psychicznych jednostki i jest niezależne od niej.

Według J. Sowy która wskazuje również na to, iż „osoba, u której uszkodzenie i obniżony stan sprawności organizmu spowodował utrudnienie, ograniczenie lub uniemożliwienie wykonywania zadań życiowych i zawodowych oraz wypełniania ról społecznych, biorąc pod uwagę jej wiek, płeć oraz czynniki środowiskowe, społeczne i kulturowe, to osoba niepełnosprawna” (Dykcik, 1997: 14). W tym przypadku autor również wskazuje, że osoby niepełnosprawne mogą mieć duże problemy w normalnym funkcjonowaniu w społeczeństwie, spowodowane to jest uszkodzeniem bądź obniżeniem sprawności.

Ze względu na rodzaj niepełnosprawności wyróżnia się „fizyczne uszkodzenia i choroby psychiczne oraz upośledzenia umysłowe”. W pojęciu „sprawności zawierają się dwie podstawowe formy: sprawa podstawowych sprawności związanych z prawidłowym funkcjonowaniem określonych organów, jak również sprawność złożonego, myślowego poznawania rzeczywistości i działania w niej” (Lipkowski, 1981: 25). Jak wynika z powyższej definicji sprawność występuje, gdy spełnione są dwa czynniki. Pierwszy z nich dotyczy prawidłowej pracy i funkcjonowaniu fizjologicznym organizmu ludzkiego. Drugi zaś tyczy się przebiegających bez zarzutu procesów myślowych oraz niezakłóconemu poznawaniu i odnajdywaniu się w rzeczywistości.

Pojęcie niepełnosprawności „obejmuje różne ograniczenia funkcjonalne jednostek ludzkich w każdym społeczeństwie, wynikające z uszkodzenia zdolności wykonywania jakiejś czynności w sposób uważany za normalny, typowy dla życia ludzkiego. Ograniczenia te mogą mieć charakter stały lub przejściowy, całkowity lub częściowy, mogą dotyczyć sfery sensorycznej, fizycznej i psychicznej” (Dykcik, 1997: 15). Niepełnosprawność powoduje różne ograniczenia w prawidłowym funkcjonowaniu w każdym społeczeństwie, zależne są one od jej

charakteru oraz trwałości. Objawia się ona problemami w wykonywaniu normalnych czynności.

Zgodnie z Międzynarodową Klasyfikacją Uszkodzeń, Niepełnosprawności i Upośledzeń przyjętą przez WHO następująco zdefiniowano omawiane pojęcia:

- „uszkodzenie - wszelki ubytek lub odstępstwo od normy psychologicznej, fizjologicznej lub anatomicznej struktury czy funkcji organizmu na wskutek określonej wady wrodzonej, choroby względnie urazu;
- niepełnosprawność - to każde ograniczenie lub brak (wynikający z uszkodzenia) zdolności do wykonywania czynności w sposób lub w zakresie uznawanym za normalny dla istoty ludzkiej;
- upośledzenie - niekorzystna sytuacja danej osoby wynikająca z uszkodzenia lub niepełnosprawności, która ogranicza lub uniemożliwia wypełnianie jej ról, a więc zadań i zachowań w sytuacjach społecznych biorąc pod uwagę wiek, płeć oraz czynniki kulturowe i społeczne, czyli formy działań i zachowań przyjętych i akceptowanych w danym środowisku kulturowym i społecznym” (Kijerczyk, 1981: 39).

W języku potocznym pojęcia te często są używane zamiennie. Również Światowa Organizacja Zdrowia podkreśla, że niepełnosprawność, uszkodzenie czy upośledzenie powodują problemy w prawidłowym funkcjonowaniu w społeczeństwie.

J. Bogucka wskazuje na to iż, scalanie ze sobą w klasie integracyjnej osób niepełnosprawnych z pełnosprawnymi stawia przed daną placówką ogromne wymagania. Wiąże się to z nowymi wyzwaniami dla procesu dydaktyczno-wychowawczego, mianowicie stworzenia nowych reguł funkcjonowania. W klasie integracyjnej niezbędni są dwaj pedagodzy: specjalny oraz ogólny. Spoczywa na nich taka sama odpowiedzialność za prawidłowy proces kształcenia uczniów. Pracują oni jednocześnie na każdej lekcji. Ma to na celu indywidualizację procesu nauczania, co niesie korzyść zarówno dla pełnosprawnych i niepełnosprawnych uczniów (Bogucka, Kościelska, 1996:126).

Wszystkie klasy integracyjne zakładają sobie szczegółowe cele. Wskazują one na:

- podmiotowe traktowanie dziecka oraz jego potrzeb;
- wyzwalanie aktywności własnej dziecka;
- indywidualne traktowanie jednostek zdolnych i wychowanków o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
- dążenie do pełnego rozwoju dziecka we wszystkich sferach: poznawczej, moralnej, a także emocjonalnej;
- umożliwianie wspólnej edukacji i zabawy dzieciom o różnym poziomie i skali sprawności psychicznej;
- aktywne uczestnictwo w edukowaniu i życiu społecznym placówki masowej uczniów niepełnosprawnych;
- rozwijanie naturalnej tolerancji, zdolności, odpowiedzialności;
- uczenie wychowanków rozumienia i akceptowania odrębności między ludźmi (Zabłocki, 2002:113).

Klasy integracyjne zakładają sobie wiele celów. Przede wszystkim stawia się na podmiotowe traktowanie uczniów i indywidualne podejście. Każdy uczeń to inna osoba, posiadająca różne cechy, doświadczenia, wychowywana w innym środowisku, aby proces kształcenia był jak najbardziej efektywny należy o tym pamiętać. Zarówno dzieci bardzo zdolne jak i te niepełnosprawne potrzebują więcej uwagi. Oprócz przekazywania wiedzy ważne jest, aby dążyć do prawidłowego rozwoju w sferze emocjonalnej, moralnej i poznawczej, ale także emocjonalnej. Klasy integracyjne mają na celu umożliwienie dzieciom niepełnosprawnym i pełnosprawnym wspólnej edukacji i zabawy. Jednym z celów jest również rozwijanie wrażliwości, tolerancji i zdolności do akceptacji, co jest niezbędne w prawidłowym funkcjonowaniu jednostki. Uczy to rozumienia odmienności między ludźmi oraz buduje odpowiednie relacje.

Uczniowie klas integracyjnych uczestniczą, również w „pozalekcyjnych pracach obowiązkowych przeznaczonych dla całych grup”. Główne zajęcia to przede wszystkim:

- „zajęcia dydaktyczno – wychowawcze,
- zajęcia korekcyjno – kompensacyjne prowadzone przez nauczyciela terapeuty,
- gimnastyka korekcyjna,
- zajęcia w wodzie i na basenie,
- zajęcia logopedyczne,
- zajęcia terapii grupowej prowadzone przez psychologa z całą grupą” (Bogucka, Kościelska, 1996:140).

Zajęcia te są przeznaczone dla wszystkich uczniów. Wspierają one prawidłowy rozwój zarówno pełnosprawnych i niepełnosprawnych dzieci. Dodatkowe zajęcia sportowe wpływają z korzyścią zarówno na sferę psychiczną i emocjonalną oraz uczą zdrowego trybu życia. Już w starożytności doceniano rolę sportu w procesie wychowania i edukacji. Ważne jest też objęcie takich klas opieką psychologa. Szczególnie w takich grupach mogą mieć miejsce przejawy zachowań patologicznych oraz problemy w komunikacji. Zajęcia takie mają na celu pomoc w zrozumieniu odmienności oraz pomóc w kształtowaniu prawidłowych postaw i wartości: akceptacji, tolerancji, altruizmu. Psycholog również może dać pewne wskazówki nauczycielom w prowadzeniu zajęć.

Wychowankowie uczący się w klasie integracyjnej dzięki sprzyjającemu kształceniu:

- osiągają wysokie wyniki w zakresie swoich zdolności,
- łatwiej nawiązują kontakty z innymi osobami,
- mają doskonały kontakt z osobami niepełnosprawnymi,
- uczą się współpracy, zrozumienia, tolerancji,
- mają większą możliwość korzystania z pomocy nauczycieli (Zabłocki, 2002: 76).

Jeżeli klasa integracyjna prosperuje prawidłowo, jej uczniowie osiągają wiele pozytywnych korzyści. Przede wszystkim zdobywają wysokie wyniki w nauce na miarę swoich możliwości. Nie mają większych problemów w nawiązy-

waniu kontaktów z ludźmi. Dzieci pełnosprawne akceptują osoby niepełnosprawne, rozumieją je i uczą się tolerancji. Klasy takie są zazwyczaj mniej liczebne, dodatkowo dwóch nauczycieli stwarza możliwość lepszemu kontaktowi z uczniami i zwróceniu uwagi na ich problemy.

Bibliografia

- Al – Khamisy, D. (2006). *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Bachmann, W. (1995). *Integracja osób niepełnosprawnych - możliwości i granice*. Warszawa.
- Barłóg, K. (1996). *Zintegrowana edukacja w szkole*, „Edukacja i Dialog”, nr 6.
- Bogucka, J., Kościelska, M. (1994). *Wychowanie i nauczanie integracyjne*. Warszawa: Sto
- Dryżałowska, G. (1997). *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dykciak, W. (1997). *Pedagogika specjalna*. UAM, Poznań.
- Dz. U. Rzeczypospolitej Polskiej. (1999). *Załącznik do Rozporządzenia MEN z dn. 15 lutego 1999 roku „w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego”* nr 14.
- Hulek, A. (1977). *Integracyjny system kształcenia i wychowania, Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: PWN.
- Kirejczyk, K. (1981). *Upośledzenie umysłowe-pedagogika*. Warszawa: PWN.
- Lipkowski, O. (1984). *Pedagogika specjalna*. Warszawa: PWN.
- Maciarz, M. (1993). *Uczniowie niepełnosprawni w szkole masowej*. Zielona Góra: WSP.
- Sowińska, H. (1993). *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*. Poznań: Polski Dom Wydawniczy ŁAWICA.
- Wiacek, G. (2008). *Efektywna integracja szkolna*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL JANA PAWŁA II.
- Zabłocki, K. J. (2002). *Integracja szansą wychowania nowego pokolenia*. Płock: NOVUM.

Integration education of persons with disability

Wanting appropriately to involve the individual with disability in the social life one should in so far as it is possible organize the educational process which he will let her already for the youngest years stay in the peer environment for her where fully fit foster children will also be. The integration education lets the individual with the disability spend time during classes with fully fit persons.

IWONA PAŁGAN
Europejska Uczelnia Społeczno-Techniczna w Radomiu

„Kupione” wychowanie

Wprowadzenie

Współczesna cywilizacja przemysłowa z różnorodnymi technologiami „przetwarzania materiałów w wyroby użytkowe produkowane w skali masowej i wielkoseryjnej wprowadziła do życia społecznego zasady gospodarki wolno-rynkowej: zwiększonej podaży i obniżania cen wyrobów po to, aby zrównoważyć i stymulować rosnący popyt. Na rynku nieustannie pojawiają się nowe produkty, niejednokrotnie zaskakujące swoim przeznaczeniem użytkowników”. Zjawisko to prowadzi do ciągłych i narastających zmiany w sposobach i stylach zachowań konsumentów (Furmanek, 2010: 13). Przedkłada się to również i to w znacznym stopniu na procesy wychowania zagrażając najważniejszym jego elementom. By właściwie zrozumieć to zagadnienie należy zapoznać się najpierw z podstawową terminologią użytą w niniejszym opracowaniu oraz podłożem zjawiska konsumpcjonizmu.

Podstawowa terminologia

Konsumpcjonizm – „to subiektywnie i negatywnie rozumiane zjawisko nadmiernej, indywidualnej konsumpcji dóbr”. Zjawisko to jest efektem przemian m.in. osobowych, kulturowych, cywilizacyjnych oraz reklamy.

Z konsumpcjonizmem wiąże się z pojęcie konsumenta – czyli „osoby która dąży do posiadania i gromadzenia jak największej ilości dóbr materialnych, które stanowią dlań jedną z wartości życia. Dążenie to często jest efektem postawy niczym nieusprawiedliwionej, niejednokrotnie bowiem dobra te nie są dla konsumenta niezbędne” (Furmanek, 2010: 13).

Z. Bauman definiuje konsumenta jako osobę „która konsumuje, a konsumowanie oznacza używanie rzeczy: spożywanie ich, noszenie ich na sobie, bawienie się nimi i zaspokojenie w inny sposób naszych potrzeb i pragnień. Ponieważ to pieniądze są pośrednikiem między pragnieniem a jego zaspokojeniem, bycie konsumentem oznacza również zawłaszczenie większości rzeczy, których przeznaczeniem jest ich konsumpcja, nabywanie ich, płacenie za nie i czynienie z nich w ten sposób swej wyłącznej własności, uniemożliwianie wszystkim innym ich używania bez naszego przyzwolenia” (Bauman, 2006: 53).

Konsumpcja z kolei oznacza „korzystanie z dóbr i usług, które oferuje gospodarka, oznacza udział w procesie zaspokajania potrzeb, określone zachowanie

wania i interakcje rynku” (Barber, 2005:17). Tym dwóm kategoriom towarzyszą hedonizm i merkantylne pojęcie do świata.

Hedonizm (z grec. *hedone*, przyjemność, rozkosz) „jest poglądem lub postawą upatrującą w przyjemności, traktowanej jako źródło prawdziwego szczęścia, wartość, cel, motyw postępowania. W języku potocznym hedonizmem nazywa się także postać nieuporządkowanego życia, będącą wyrazem realizacji niewłaściwych celów i wartości oraz skutkiem ulegania słabościom ludzkiej natury” (Furmanek, 2007: 67).

Początki konsumpcjonizmu

Początki konsumpcjonizmu można zauważyć już po II wojnie światowej. Pojawiło się wówczas odpowiednie zaplecze socjalne (np. ZUS), wzrastało PKB, zarobki mieszkańców, wzrastał ogólny poziom życia, a więc można było zwiększyć wydatki na dobra konsumpcyjne. Ludzie w nadziei na stabilizację sytuacji na świecie rozpoczęli życie skoncentrowane na zaspokajanie swoich potrzeb. Z czasem zachowania te przy pomocy środków masowego przekazu i wszechstronnej reklamy rozprzestrzeniły się. Gospodarka rozwijała się, ludziom co chwilę proponowano nowe produkty, zaś wraz z poszerzaniem się oferty na rynku zmniejszała się ich cena. Konsumpcjonizm stał się wiodącym sposobem życia i niestety wielu ludzi nie wyobraża sobie by mogło być inaczej. Wystarczy udać się do pobliskiego centrum handlowego, by zauważyć jak wielu ludzi przechadza się po nim tylko i wyłącznie w celach typowo konsumpcyjnych. Większość z napotkanych tam osób nie przyszła tam w celu dokonania konkretnych zakupów, lecz dlatego, że nie bardzo wiedzieli jaką inną formę rozrywki mogliby sobie zaproponować lub też nie widzą potrzeby szukania innego sposobu spędzania czasu – skoro dzięki shoppingowi mogą posiadać nowe, choć tak podobne do już posiadanych, ale niezwykle „potrzebne” rzeczy (Porebski). Zjawisko to nasiliło się w ciągu ostatnich 20 lat kiedy to społeczeństwo polskie „przeszło drogę od socjalizmu do kapitalizmu, od kolektywizmu do indywidualizmu, od centralnie sterowanego systemu do demokracji, od wymuszonej i ograniczonej konsumpcji do konsumpcjonizmu. Pod koniec pierwszej dekady XXI wieku dostrzegalne są zmiany nie tylko warunków egzystencji, lecz także mentalności społecznej, szczególnie wśród przedstawicieli tych pokoleń, których dzieciństwo i młodość upływały już w nowych warunkach społeczno – ekonomicznych; pokoleń, które puste półki w sklepach, niedostatki wszelkich towarów i usług znają tylko z opowieści rodziców i dziadków” lub filmów. Najmłodsze pokolenie Polaków zna już tylko zasady życia społeczeństwa konsumpcyjnego (Zawadzka, Górnik-Durose, 2010: 107).

Czynniki wywołujące zjawisko konsumeryzmu

W skrócie do głównych bodźców przyczyniających się do ukształtowania i zakorzenienia konsumpcjonizmu należy zaliczyć:

- rozwój telewizji kablowej i satelitarnej, sieci komputerowych i internetu;
- współpracę firm prowadzących marketing bezpośredni z przemysłem rozrywkowym;
- postęp technologiczny w produkcji wielu dóbr, a poprzez to w standaryzacji produktów konsumpcyjnych; w konsekwencji tracą na znaczeniu narodowe wyznaczniki stylów życia i wzorów konsumpcji;
- łatwość przemieszczania się dzięki łagodzeniu wręcz likwidacji transportu i komunikacji oraz dzięki łagodzeniu lub wręcz likwidacji barier granicznych, co z kolei sprzyja rozwojowi turystyki oraz innym formom kontaktów międzynarodowych;
- ułatwienia w regulowaniu płatności przez indywidualnego konsumenta dzięki wprowadzaniu kart płatniczych: „plastikowy pieniądz” eliminuje w znacznej mierze konieczność dokonywania operacji wymiany walut;
- ekspansję międzynarodowych sieci handlowych;
- globalizację mediów i reklamy” (Zawadzka, Górnik-Durose, 2010: 20).

Skutki

Na dokonującą się w ludziach przemianę, wynikającą z konsumpcyjnego stylu życia zwrócił też uwagę Jan Paweł II. Stwierdził, że ludzie mogą zmienić się w „niewolników posiadania i natychmiastowego zadowolenia, nie widzących innego horyzontu, jak tylko mnożenie dóbr już posiadanych lub stałe zastępowanie ich innymi, jeszcze doskonalszymi” (Jan Paweł II 1987). „Konsumeryzm właśnie w nabywaniu dóbr upatruje drogę do szczęścia, radości życia, stwarza pozorną możliwość zaspokojenia wszelkich potrzeb i pragnień fizycznych, psychicznych i duchowych. Dobro traktowane jest w tej koncepcji jako użyteczne bądź przyjemne dobro materialne lub przynależne do świata symboli konsumpcyjnych” (Furmanek, 2010: 16). Ilość, wręcz nadmiar dóbr na rynku z każdą edycją produkcji coraz bardziej nowoczesnych wywołuje u człowieka głód konsumpcji. Współczesny konsument bez przerwy odczuwa stan nienasycenia i – co ważniejsze – nigdy swoich potrzeb nie zaspokoi, gdyż chce konsumować więcej i więcej (Furmanek, 2010: 17).

Konsumpcjonizm staje się coraz większym zagrożeniem nie tylko dla jednostki ale i całej społeczności. Współczesny człowiek częściej i chętniej spędza czas na konsumowaniu usług i towarów, jeżdżeniu do centrum handlowego, „zwiedzaniu sklepów”, nawet gdy nie ma potrzeby zakupienia towaru lub skorzystania z usługi. Zygmunt Bauman twierdzi, że podstawową wartością staje się szczęście osiągnięte dzięki konsumpcji dóbr (Michałowska, 2013:26). Wygoda jest wyznacznikiem przyjmowania lub odrzucania danej wartości. Z. Bauman pisze o estetyce konsumpcji, której celem jest wzbudzanie pozytywnych wrażeń i dostarczanie przyjemności, bez zobowiązań, bez zaangażowania i natychmiast. (Bauman, 2006: 53–84, 68, 71). Według Marii Dudzikowej obserwowalne są zmiany polegające na coraz częściej występującej orientacji konsumpcyjnej, której jedną z właściwości jest egoistyczne, zindywiduali-

zowane nastawienie do życia, przy jednoczesnym zaniku działań na rzecz wspólnoty, społeczeństwa czy narodu (Dudzikowa, 2008: 216-221). Dowodzi tego pogoń za świadectwami ukończenia renomowanych szkół i dyplomami pierwszorzędnymi w rankingach uczelni, czyli ukierunkowanie na prestiż społeczny i dobra materialne, a nie na wiedzę, rozwijanie pasji i zainteresowań w różnych dziedzinach nauki czy rozwój osobowości (Michałowska, 2013: 29).

Jednym z groźnych i niekorzystnych efektów konsumpcjonizmu jest jego negatywny wpływ na dzieci i młodzież. Konsumeryzm zakorzenił się bowiem dość mocno w procesie wychowawczym, o czym świadczy coraz częściej spotykane w literaturze pojęcie *wychowanie konsumenckie* (Furmanek, 2010: 20).

W. Furmanek jako konsekwencje wychowawcze ponowoczesności wymienia:

- konflikt sensu – widoczny przede wszystkim w różnych strategiach życia wychowanków i wychowujących; eksponowaniu „dobra człowieka”, w odróżnieniu od „dóbr dla człowieka”;
- dekonstrukcja hierarchii wartości – zjawisko równouprawnienia się dotychczas hierarchicznie uporządkowanych wartości; dążenia do przewartościowania poszczególnych kategorii aksjologicznych w wyniku rozpowszechnianej konsumpcyjno-hedonistycznych strategii życia;
- zanik autorytetów wychowawczych i ich przydatności w procesach wychowania;
- komercjalizacja tożsamości jako skutek rozwijającego się konsumeryzmu.

W. Furmanek podkreśla, że zerwanie z dotychczasowym, tradycyjnym ujęciem wychowania wywołuje chaos aksjologiczny, a pedagodzy stają obecnie przed ważnym zadaniem: obrony fundamentalnych kategorii aksjologicznych i zasad wychowawczych (Furmanek, 2010: 20). Zadanie to jest jednak niezmiernie trudne ze względu na bardzo głębokie zakorzenienie zachowań konsumpcyjnych w domach, rodzinach, umysłach zarówno dzieci jak i rodziców. Świadczy o tym chociażby fakt jakim jest podejmowanie decyzji o rodzicielstwie w kategoriach ekonomicznych. W mediach łatwo można znaleźć wyceny dotyczące tego, ile może kosztować zapewnienie wszystkich potrzeb dziecka od momentu urodzin do osiągnięcia pełnoletniości czy też ukończenia edukacji. Analiza dyskusji rodziców na forach internetowych pokazuje, że są oni przekonani, iż tylko płacąc za rozrywki, inwestując w edukację, zapewniając dziecku wszystko czego zapragnie, mogą w pełni czuć się dobrymi rodzicami (Łaciak, 2011: 84-85). Dlatego też w wielu krajach europejskich dominującym modelem jest rodzina z jednym dzieckiem. W Polsce rodziny te stanowią 47%. Tym sposobem dziecko staje się obiektem nieustannych rodzinnych wydatków, a w procesie wychowania jest traktowane – jako aktywny aktor na rynku konsumpcyjnym oraz jako „wydatek” lub „inwestycja” rodziców (Łaciak, 2011: 82).

Współczesne dzieci zwykle mają dużo więcej zabawek, niż potrzebują do zabawy, jedzą więcej słodczy i innych wysokokalorycznych produktów, niż zalecają reguły zdrowego żywienia, marzą o różnych dobrach dla samego ich posiadania i możliwości zademonstrowania ich rówieśnikom (Łaciak, 2011: 85).

James McNeal wskazuje na trzy sposoby udziału dziecka w rynku konsumenckim: konsumpcję bezpośrednią przez samodzielne zakupy dokonywane przez małoletnich, konsumpcję pośrednią przez wpływ na zakupy rodziców oraz konsumpcję przyszłą dokonującą się dzięki wczesnemu przywiązywaniu dzieci do określonych marek produktów. Dzieci coraz częściej decydują o zakupach produktów przeznaczonych zarówno dla nich, jak i dla całej rodziny. Z badań prowadzonych w Polsce wynika, że co trzeci badany 7 - 12-latek towarzyszy rodzicom przy zakupach sprzętu RTV, 10-15% przy zakupie samochodu. Szczególnie duży wpływ mają zaś dzieci na zakupy dla nich przeznaczone jak słodycze, zabawki, ubrania. Ponad $\frac{3}{4}$ dzieci w wieku 5-10 lat deklarowało w badaniach, że namawiają rodziców do zakupu różnych reklamowanych w telewizji towarów, a tylko 34% badanych rodziców twierdziło, że nie ulegają takim namowom. Zaś sondaż przeprowadzony w dużych sieciowych supermarketach pokazuje, że oprócz Bożego Narodzenia i Walentynek, Dzień Dziecka jest czasem największych dochodów supermarketów (Łaciak, 2011: 92-93).

George Ritzer podkreśla iż „w charakterze konsumentów uczestniczy obecnie w gospodarce więcej nastolatków i dzieci niż kiedykolwiek wcześniej. W wybranych dziedzinach współczesnej rzeczywistości dzieci zyskują bowiem nową pozycję, do niedawna zarezerwowaną dla dorosłych pisze autor. Dzieci stają się konsumentami dysponującymi pieniędzmi, klientami barów szybkiej obsługi, telefonii komórkowych, supermarketów czy użytkownikami Internetu” (Łaciak, 2011: 93).

Należy w tym miejscu podkreślić, że to nie tylko „zasługa” reklamy czy mediów, ale również rodziców, którzy uczą i wspierają dziecko w dążeniu do posiadania coraz większej liczby dóbr i to jak najlepszej jakości, a co za tym idzie kosztownych i co gorsza nie widzą w tym nic niewłaściwego. Badania przeprowadzone przez B. Łaciak pokazują, że dzieci posiadają własne znaczne zasoby finansowe. Wśród badanych dzieci w wieku 5-10 lat właściwie niemal wszystkie dysponowały środkami finansowymi. Wielu rodziców jest zdania iż posiadanie przez dziecko pewnych funduszy (kieszonkowe) uczy dzieci gospodarności i odpowiedzialności. Twierdzi tak 85% tych, którzy dają swoim dzieciom kieszonkowe. Ponadto rodzice uważają, że dzieci powinny mieć jakieś drobne własne pieniądze, bo to może być przydatne w codziennym szkolnym funkcjonowaniu dziecka, a nawet zdarzały się opinie, że należy dawać dzieciom kieszonkowe, by nie czuły się gorsze w relacjach z rówieśnikami, którzy mają własne pieniądze. Oczywiście jest też grupa przeciwników kieszonkowego – zdaniem tych rodziców dzieci niewłaściwie i zbyt szybko wydają otrzymywane od nich pieniądze. Twierdzą oni również, że dzieci są za młode, że mogą wydać pieniądze na rzeczy dla nich szkodliwe oraz że rodzinę stać na kieszonkowe dla dzieci. Niezależnie od tego czy rodzice wręczają swoim pociechom drobne kwoty, kupują im również słodycze, napoje, przekąski do szkoły (Łaciak, 2011: 94-95). Ponadto dzieci bardzo często otrzymują od rodziców lub członków dalszej rodziny, pieniądze jako prezent na różne okazje takie, jak imieniny, urodziny, święta. Te kwoty są bardzo zróżnicowane od kilkudziesięciu do kilkuset złotych. Otrzymywanie pieniędzy zamiast innego prezentu czę-

sto rozmówcy tłumaczą tym, że dalsi krewni nie wiedzą, co dziecko chciałoby dostać, ale także tym, że pieniądze te są przeznaczone na określony cel np. wakacje lub na większy zakup, który dziecko od dłuższego czasu planuje, systematycznie zbierając środki (Łaciak, 2011: 94-95). Nie było by w tym nic złego gdyby pozostać tylko przy tym; kupno drobiazgów, słodyczy, zabawki za kieszonkowe czy zbieranie pieniędzy na wakacje lub inny konkretny potrzebny zakup jest chwalebne. Jednakże zarówno dzieci i rodzice nie poprzestają na tym, czasem można odnieść wrażenie, że wręcz się prześcigają w swych „konsumenckich zachowaniach”. Niejednokrotnie rodzice zapisują dzieci na do dobrych szkół czy przedszkoli prywatnych, gdzie trzeba stanąć w kolejce z kilkuletnim wyprzedzeniem i gdzie czasami miesięczne opłaty są wyższe niż czesne za studia. Coraz bogatsza jest także ich oferta. Już trzylatek, jeśli stać na to jego rodziców, może chodzić do przedszkola językowego, sportowego, artystycznego czy muzycznego. Oprócz normalnych zabaw i rozrywek może mieć zapewnioną naukę kilku języków obcych, rytmikę, zajęcia taneczne, balet czy naukę gry na instrumencie muzycznym. Bardzo często rodzice na tym nie poprzestają, organizując dziecku wiele dodatkowych zajęć po powrocie z przedszkola czy szkoły lub w czasie weekendu. Z badań CBOS-u wynika, że wśród badanych warszawskich uczniów klas 1-3 aż 78% uczęszcza na jakieś zajęcia dodatkowe, w tym 40% na więcej niż jedno. Dużo większa jest także różnorodność zajęć, w których dzieci uczestniczą. Oprócz tych oferowanych przez szkołę kół zainteresowań czy zajęć sportowych lub artystycznych, dzieci chodzą poza szkołę na zajęcia muzyczne, lekcje tenisa, jazdę konna, zajęcia klubów sportowych, dzielnicowych domów ośrodków kultury oraz mają zajęcia organizowane w domu np. lekcje języka obcego, informatyki czy gry na różnych instrumentach muzycznych (Łaciak, 2011: 84-85). Nic zatem dziwnego, że dzieci naśladując dążenia rodziców kształtują u siebie silną chęć posiadania i jest to dla nich ważne. Jak wynika z badań dziś normą jest używanie i niejednokrotnie posiadanie na własność np. telewizora, komputera czy telefonu komórkowego. Wśród warszawskich przedszkolaków w wieku 5-6 lat własny telefon komórkowy ma 15% dzieci, wśród uczniów w wieku 7-10 lat ponad połowa, a w Warszawie i wśród dzieci w wieku 7-12 lat oraz mieszkających w małym mieście aż 70% (Łaciak, 2011: 100-101). Dzieci, które nie mające jeszcze telefonu komórkowego bardzo chcą go posiadać, oszczędzają na niego lub spodziewają się go otrzymać w prezencie na najbliższą okazję. W tym momencie ewidentnie widać, że dla wielu dzieci jest to chęć posiadania dla samego posiadania, bo mają go inne dzieci, bo to modne. Wiele dzieci zwłaszcza tych młodszych używa telefonu jako zabawki, aparatu fotograficznego, kamery do gier, nie zaś do tego do czego jest on głównie przeznaczony czyli do rozmów. W swoich badaniach B. Łaciak wykazała iż prawie 70% badanych rodziców deklaroowało, że ich dzieci są posiadaczami komórek. Część z nich dostrzega plusy takiej sytuacji, twierdząc, że telefon komórkowy ułatwia umawianie się z dzieckiem po zajęciach, odbieranie go ze szkoły, ale kilka osób mówiło wprost, że ich dziecko ma telefon komórkowy, bo bardzo chciało go mieć, a poza tym inne

dzieci już miały, więc to pragnienie narastało i rodzice ulegali namowom (Łaciak, 2011: 102).

Okazją do kolejnych „oddziaływań wychowawczych” o charakterze konsumenckim są różnego rodzaju święta i uroczystości. Boże Narodzenie, urodziny, imieniny to okazje dla rodziców, dziadków i bliskich by rozpieszczać swoje pociechy licznymi prezentami o znacznej nieraz wartości, a dla dzieci do spełnienia swoich marzeń o upragnionych zabawkach i gadżetach również nie tanich i nie zawsze im potrzebnych. A już boom tego typu negatywnych zachowań rodziców i krewnych jest Pierwsza Komunia Święta. Wiele dzieci w tym dniu otrzymuje znaczne i bardzo znaczne kwoty lub też prezenty typu laptop, smartfon, wycieczka, quad i inne. Skomercjalizowanie tej uroczystości jest tym bardziej niebezpieczne, że dotyczy dzieci w bardzo młodym wieku, kiedy ich system wartości jest jeszcze nie ukształtowany, a w tym dniu zdecydowanie wygrywa „mieć” nad „być”. Niebezpieczeństwo to zauważają zarówno księża jak i pedagodzy próbując interweniować.

Coraz większa liczba rodziców jako element wychowania do spędzania czasu wolnego wybiera markety i galerie. Rodzicom tego typu placówki oferują opiekę nad dziećmi podczas zakupów, a dzieciom zapewniają dobre samopoczucie nie tylko poprzez szeroką, bogatą i barwną ofertę towarów, ale również oferując np. darmowe balony, kącik zabaw, telewizor na którym puszczone są bajki. W centrach handlowych w weekendy można spotkać całe rodziny, które nie koniecznie jadą tam na zakupy, ale wybierają te miejsca do spędzenia wolnego czasu. Spacerują, oglądają wystawy, spożywają posiłki, dla wielu dzieci jest to najzupełniej normalna forma spędzania czasu wolnego. Same robią podobnie udając się po lekcjach z kolegami do marketu by sobie „pochodzić”.

Kolejnym elementem konsumenckiego wychowania jest organizowanie przyjęć urodzinowych poza domem, w miejscach takich jak kinowe multipleksy, kawiarnie, pizzerie i bary szybkiej obsługi typu McDonald, które specjalizują się w urządzaniu przyjęć dla dzieci. Zwykle odbywają się one w odrębnej sali, goście dostają frytki z hamburgerem lub kurczakiem, coca-colę oraz urodzinowy tort. Dziecko obchodzące urodziny otrzymuje od firmy upominek, a jego goście firmowe gadżety np. tekturowe daszki, baloniki, chorągiewki, oczywiście z firmowym logo. Impreza trwa półtorej do dwóch godzin, a przez cały czas dziećmi zajmuje się hostessa zwykle studentka pedagogiki czy psychologii (Łaciak, 2011: 102-103).

Również zabezpieczanie przyszłości dziecka wygląda dziś zupełnie inaczej: depozyty, specjalne subkonta bankowe, długoterminowe lokaty, rachunki oszczędnościowo – rozliczeniowe, czy też zapewnienie dziecku już od niemowlęstwa pracy – modeling, reklamy to typowe formy.

O tym jak bardzo współczesne życie przeciętnej rodziny jest przesiąknięte konsumeryzmem świadczy chociażby fakt, że tylko do wieku 2 lat rodzice w pełni decydują o zakupach swoich dzieci, gdyż bardzo wcześnie zaczynają one samodzielnie wybierać dla siebie produkty zwłaszcza zabawki. Rodzice muszą brać pod uwagę dziecięcy gust, zwłaszcza w przypadku ubrań by były

one noszone. Przy czym badania B. Łaciak wykazały, że dzieci deklarują, iż przy wyborze kupowanych ubrań kierują się głównie kolorem, fasonem, ale także tym, czy jest to aktualnie modne lub noszone przez rówieśników. Wśród badanych przedszkolaków 12% znalazło marki ubrań, które noszą lub chciałyby nosić. Starsze dzieci (w wieku 7-10 lat) dużo częściej kojarzą marki różnych ubrań i deklarują chęć posiadania strojów konkretnej firmy lub mówią z dumą o ich posiadaniu (36%) (Łaciak, 2011: 98-99).

Można by jeszcze wiele na ten temat mówić, chociażby o metodach marketingowych skierowanych do dzieci, jak np., np. plastikowa zabawka przedstawiająca jednego z wielu bohaterów bajki, a kolejne zebrać można tylko kupując następne produkty tej samej firmy; maskotki, naklejki, breloczki, zeszyty z podobiznami postaci dziecięcych bohaterów dołączone są do produktów spożywczych – słodyczy, chipsów, napojów czy zestawów w barach typu fast food. Niezwykle silne działanie na zachowania konsumenckie mają reklamy. Reklamowa ekspansja widoczna jest także na dziecięcych kanałach telewizyjnych, oprócz reklam słodyczy i zabawek na kanałach tych telewizyjnych reklamują się również firmy samochodowe, ubezpieczeniowe czy kosmetyczne (Łaciak, 2011: 104-105). Dzieci w różnym wieku, od niemowląt po nastolatki, są także bardzo często bohaterami spotów reklamowych. Reklamy z udziałem dzieci stanowią około 20-25% wszystkich reklam telewizyjnych. W przypadku dzieci reklamy są tyleż niebezpieczne co skuteczne gdyż zwłaszcza że dzieci w czasie reklam nie zmieniają kanałów czy nie odchodzą od telewizora (Łaciak, 2011: 106-107).

Mali klienci stykają się z reklamą nie tylko w telewizji, ale także w Internecie, czasopiśmie dziecięcych, a nawet placówkach edukacyjnych. Reklamy lub logo danej firmy umieszczane są np. na sprzęcie szkolnym czy pomocach edukacyjnych fundowanych szkole przez firmę. Firmy reklamowe obdarowują przedszkolaków czy uczniów klas początkowych upominkami z okazji Dnia dziecka czy Mikołaja, a paczki są dystrybuowane za pośrednictwem nauczycieli czy wychowawców przedszkolnych, czyli osoby, które powinny chronić dzieci przed tego typu wpływami (Łaciak, 2011: 108-109).

Jak widać z dotychczasowych rozważań, dzieci współuczestniczą w rynku na różne sposoby i w coraz młodszym wieku. Proces ten zatacza coraz szersze kręgi i nie widać możliwości jego zahamowania. Potrzeba działań w tym zakresie jest bezdyskusyjna. Dzieci posiadające nadmiar dóbr, nie potrafią ich docenić, szybko się nimi nudzą, nie potrafią marzyć, nie rozwijają w pełni swojej wyobraźni, wytwarza się w nich pragnienie posiadania coraz to nowszych modeli. Dzieci, których nie stać na zaspokojenie wszystkich swoich potrzeb czy też te, których rodzice są ostrożni w zaspokajaniu zachcianek swoich pociech mogą odczuwać frustrację czy poczucie niższości. Może to także stać się przyczyną podejmowania przez dzieci działań nieakceptowanych społecznie czy wręcz przestępczych, by zwiększyć swoje zasoby finansowe przeznaczone na konsumpcję.

Dziś nie ma możliwości by u chronić dziecko przed reklamą, ograniczać jego partycypację w produkcji, dystrybucji czy konsumpcji różnych produktów i usług, po prostu pewnych mechanizmów nie da się zahamować, ale można przygotowywać je od najmłodszych lat do racjonalnego i uczciwego radzenia sobie na rynku. Najważniejszą rolę odgrywają tu rodzice, a zwłaszcza bezpośredni przykład, jaki dają dzieciom swoimi wyborami i praktykami konsumenckimi (Łaciak, 2011:110).

Podsumowanie

Konsumpcja przenika każdą sferę naszego życia (Zawadzka, Górnik-Durose, 2010:7). Procesu tego raczej nie da się powstrzymać, ale trzeba zrobić wszystko by naszego życia nie zdominował. Dzieci stanowią podatny grunt dla konsumeryzmu, dlatego niezmiernie ważne jest działanie wychowawcze rodziców w tym zakresie, w dużej mierze to do nich zleży jakie podejście do posiadania będą miały ich pociechy. Nauka rozróżniania propagandy, segregowania rzeczy zbędnych i niezbędnych, nauka marzeń, dzielenia się, oszczędzania, gospodarowania pieniędzmi, dbania o swoje rzeczy by jak najdłużej nam służyły, podkreślanie wagi jakości, a nie ilości to jedne z ważniejszych elementów współczesnego wychowania. Uda się to tylko wtedy kiedy rodzice sami będą potrafili dokonać segregacji podczas zakupów, odpowiednio podchodzić do reklam, nie ulegać wszystkim zachciankom, nie tylko dziecięcym ale i swoim. Nie jest to proste nie tylko ze względu na natłok reklam i produktów, ale na styl życia jaki prowadzimy- wielogodzinna praca i brak czasu dla dzieci powoduje, że rekompensuje się go poprzez drogie zakupy, podobnie postępują rodzice rozwiedzeni czy np. ci którzy w dzieciństwie nie mogli sobie na wiele pozwolić, a teraz ich sytuacja amaterialna poprawiła się zatem dążą do tego by dać dzieciom to czego sami pragnęli. Powodów tych można wymieniać jeszcze wiele, najważniejsze jest jednak by w porę się zatrzymać.

Bibliografia

- Barber, B.R.(2005). *Dżihad kontra McŚwiat*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Bauman, Z. (2006). *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*. Kraków: WAM.
- Dudzikowa, M. (2008). *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*. Gdańsk: GWP.
- Furmanek, W. (2007). *Jutro edukacji technicznej*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Furmanek, W. (2010). Konsumeryzm, konsumpcjonizm, wyzwania dla edukacji. *Edukacja - Technika - Informatyka: rocznik naukowy* (2010), 1, cz. 1.
- Jan Paweł II, *Encyklika „Sollicitudo rei socialis”*, Rzym 30.12.1987.

- Łaciak, B. (2011). *Komercyjne przemiany współczesnego dzieciństwa*, W: B. Łaciak, (red.) *Nowe społeczny wymiary dzieciństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie "Żak".
- Dudzikowa, M., M. Czerepaniak-Walczak (red.). (2008). *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. IV. Gdańsk: GWP.
- Michałowska, D. A. (2013). *Wartości w świecie edukacji na początku XXI wieku*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Porębski, T., *Konsumpcjonizm XXI wieku - Zagrożenie dla tradycji?*, <http://www.eioba.pl/a/302s/konsumpcjonizm-xxi-wieku-zagrozenie-dla-tradycji>, data dostępu: 3 III 2016.
- Zawadzka, A. M., Górnik-Durose M., (red.). (2010). *Życie w konsumpcji, konsumpcja w życiu. Psychologiczne ścieżki współzależności*. Sopot: GWP.

"Bought" upbringing

One of the major problems of contemporary education is consumerism. Excess of goods on the market, their attractiveness and modernity cause an increased desire to have them regardless of needs. There is a participation of intense marketing in this. This applies to both children and adults, for children, but it is very dangerous. It may indeed cause all sorts of behavioral and conduct disorders or value system. Extremely important are all kinds of preventive measures, and in particular the relevant educational activities.

**AGATA PEJŚ,
PAULINA TUREK**

**Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu**

Edukacja młodzieży elementem przeciwdziałania zagrożeniom cyberprzestrzeni w zglobalizowanym świecie

Wprowadzenie

W obecnym zglobalizowanym świecie edukacja stoi w obliczu nowych wyzwań, jeśli chodzi o zagrożenia cyberprzestrzeni. Nowe technologie komunikacyjne mają istotny wpływ na funkcjonowanie i kształtowanie się społeczeństwa, jednak zagrożenia związane z postępowaniem stanowią wyzwanie dla współczesnej szkoły. Cyberprzestrzeń stanowi źródło wielu możliwości, ale także może być przyczyną uzależnień. Istotne wydaje się uświadamianie rodzicom i dzieciom istniejących zagrożeń, jakie niosą nowe technologie i media cyfrowe. W obecnych czasach młodzi ludzie częściej korzystają ze źródeł zawartych w Internecie, niż tradycyjnych sposobów czerpania informacji. Przemoc czy znęcanie psychiczne poprzez łatwą dostępność do portali społecznościowych, nabrała nowego znaczenia. Ważne, zatem jest, aby szkoła w swojej działalności profilaktycznej podejmowała dialog zarówno z uczniami jak i rodzicami.

Niestety obecne rozwiązania nie dają pożądaných efektów, gdy ilość rodziców biorąca udział w warsztatach pedagogizujących organizowanych przez szkoły jest znikoma. Uczniowie natomiast, nie są świadomi, że wyrządzają krzywdę drugiemu człowiekowi zamieszczając niepochlebne posty i upokarzające filmiki w sieci. Często konsekwencje takich czynów są katastrofalne i nieodwracalne w skutkach. Świadomość jest więc podstawą bezpiecznego korzystania z nowoczesnych mediów. Z tego powodu szkoły stoją przed niełatwym zadaniem, ale ważne jest, aby zająć się edukacją młodzieży i świadomością rodziców w tym zakresie.

Edukacja młodzieży i pedagogizacja rodziców – przeciwdziałaniem zagrożeniom tkwiącym w cyberprzestrzeni

W dzisiejszym zglobalizowanym świecie bardzo ważne jest prowadzenie działań edukacyjnych w stosunku do młodzieży i dzieci mających na celu zapobiegać i przeciwdziałać występowaniu zagrożeń wynikających z użytkowania nowych mediów. Rozwój nowoczesnych technologii przyczynił się do tego, iż nowe media stały się nieodzownym elementem życia młodego człowieka.

Wykorzystywane są bowiem we wszystkich dziedzinach życia człowieka (np. szkoła, praca, służba zdrowia) i niemal każdy zawód obecnie wymaga podstawowych umiejętności korzystania z komputera, wysyłania wiadomości przy pomocy poczty elektronicznej, znajomości pakietu Microsoft Office oraz innych funkcji, które umożliwiają połączenie z siecią.

Niestety obecnie nie jest możliwe odizolowanie dziecka od nowoczesnych technologii i nowych mediów, które są narzędziami niezbędnymi w wykonywaniu codziennych zadań. Internet i nowe media tak wniknęły w dzisiejszą kulturę, że są podstawą komunikacji międzyludzkiej i nie jest możliwa całkowita rezygnacja z tych środków wymiany informacji.

Ważne jest więc prowadzenie działań profilaktycznych, które powinno cechować:

- „konieczność twórczego podejścia do tematu, a nie jedynie schematyczna jego realizacja,
- nauczanie za pomocą metod aktywizujących, będących w opozycji do monologu nauczyciela,
- wykorzystywanie potencjału intelektualnego ucznia, jego doświadczeń, myśli, poglądów,
- umiejętność budowania grupy współpracującej, a nie rywalizującej, zachęcanie jej do współpracy,
- indywidualne podejście do uczniów, pozbawione tendencji obniżania lub podwyższania wymagań,
- umiejętność zauważania klimatu w klasie i dostosowywanie do niego zajęć,
- konieczność wskazywania mocnych stron uczestników, co sprzyja motywacji do uczestnictwa w zajęciach,
- wprowadzenie jasnych kryteriów oceny i bieżące udzielanie wyjaśnień,
- konieczność współpracy z rodzicami, gdyż bez nich efekty podejmowanych działań mogą okazać się mizerne (Borzucka-Sitkiewicz, Kowalczevska-Grabowska, 2013: 85)”.

Dlatego szkoła jako instytucja edukacyjna powinna kłaść nacisk na zwiększanie świadomości nie tylko samych uczniów, ale przede wszystkim rodziców, którzy są zobowiązani zapewnić bezpieczeństwo swoim dzieciom oraz wskazywać im jak właściwie korzystać z dobrodziejstwa techniki.

Edukacja jest zatem bardzo ważnym ogniwem mającym na celu zapobieganie niewłaściwym lub wręcz zagrażającym zachowaniom związanym z użytkowaniem nowych mediów. Aby działania edukacyjne przyniosły pożądany skutek powinny być prowadzone od najwcześniejszych lat życia dziecka. Tak więc, to rodzina jest tym środowiskiem, które kształtuje młodego człowieka, uczy go funkcjonowania w świecie realnym, ale i obecnie w świecie wirtualnym. Jeśli rodzice nie nauczą dziecka prawidłowych postaw związanych z użytkowaniem nowoczesnych mediów, dziecko samo będzie musiało zmierzyć się z zagrożeniami tkwiącymi w cyberprzestrzeni. Można więc powiedzieć, że środowisko rodzinne jest tym środowiskiem, w którym nabywane są pewne

wzorce i postawy, które kreują późniejsze funkcjonowanie jednostki w cyberświecie. Dlatego tak ważna jest edukacja rodziców, którzy nie do końca są świadomi zagrożeń jakie wynikają z wszechobecnej cyberprzestrzeni.

Rodzice niekiedy wykorzystują nowe technologie, aby zająć czymś swoje pociechy nie zdając sobie sprawy z konsekwencji takiego działania. Dzieci i młodzież bardzo często korzystają z telefonu, tabletu, komputera oraz innych narzędzi umożliwiających połączenie z siecią bez ograniczeń czasowych, gdyż ich poczynania w sieci nie są kontrolowane przez ich opiekunów. Niestety wynika to w dużej mierze z nieświadomości osób dorosłych, którzy nie posiadają wystarczającej wiedzy o konsekwencjach niewłaściwego korzystania z nowoczesnych mediów.

Niekorzystny jest również fakt, że rodzice nie są świadomi zagrożeń, jakie mogą czyhać na ich pociechy w świecie wirtualnym. Instytucje oświatowe powinny uzupełniać ich braki w tej dziedzinie i wyposażyć rodziców oraz opiekunów w niezbędną wiedzę pozwalającą ochronić korzystające z sieci dzieci i młodzież przed niebezpieczeństwem tkwiącym w cyberprzestrzeni. Dlatego tak ważne jest prowadzenie działań edukacyjnych w stosunku do rodziców, co stanowi zaniedbywaną sferę działań profilaktycznych i programów edukacyjnych w polskich szkołach.

Pedagogizacja rodziców jest niezbędna, gdyż środowisko rodzinne ma istotny wpływ na kształtowanie się postaw i wartości młodego człowieka. Rodzice lub opiekunowie są jedynymi dorosłymi, którzy mogą objąć opieką swoje dzieci i kontrolować ich poczynania w Internecie. Szkoła zatem przyjmuje rolę koordynatora i jej zadaniem jest wspieranie rodziców w wypełnianiu zadań i funkcji pełnionych przez rodzinę.

Zadaniem wychowawcy jest dostarczanie rodzicom informacji z różnych dziedzin m.in.: pedagogiki, psychologii, socjologii i informatyki, co pozwoli im zrozumieć pewne zjawiska oraz sytuacje, które mają wpływ na ich dziecko. Pracownik szkoły prowadzący pedagogizację powinien być także otwarty na propozycje rodziców, którzy także chcą podejmować decyzje w sprawie kształcenia swoich dzieci.

Niestety działania o charakterze edukacyjnym skierowane do rodziców nie spełniają swojej funkcji, gdyż wielu rodziców nie przychodzi do szkoły na wyznaczone przez wychowawcę spotkania. Nieobecność rodziców na spotkaniach edukacyjnych nie do końca spowodowana jest brakiem zainteresowania edukacją dziecka. Bardzo często rodzice nie mogą uczestniczyć w takich zajęciach, gdyż każde z nich podejmuje pracę zarobkową i nie mają możliwości wcześniejszego opuszczenia miejsca pracy.

Wychowawcy prowadzący pedagogizację rodziców powinni być bardziej elastyczni i wyjść naprzeciw potrzebom rodziców i swoich uczniów. Szkoła może opracować specjalne broszury informacyjne, które mogą być wysyłane rodzicom za pośrednictwem poczty elektronicznej. Do tego celu mogą być także zaangażowani sami uczniowie, którzy mogą tworzyć broszury informacyjne pod nadzorem wychowawcy. Dzięki czemu uczniowie zaangażowani w program lepiej zrozumieją i przyswoją podane w nim treści oraz będą najlepszym przy-

kładem dla innych kolegów i koleżanek ze szkoły. Zgodnie z zasadami kształcenia, a ściślej z zasadą pogłębienia, bezpośrednio poznanie rzeczywistości, a więc poznanie oparte na obserwacji i różnych czynnościach praktycznych pozwoli uczniom poczuć się ekspertami w danej dziedzinie i zwiększy ich zaangażowanie w działania programu.

Należy pamiętać, że osoba, która chce prowadzić działania o charakterze profilaktycznym musi posiadać odpowiednią wiedzę w tym zakresie, mieć dobre przygotowanie merytoryczne oraz mieć podstawy teoretyczne w tym zakresie. Powinna być również wyposażona w określone cechy charakteru oraz mieć określone predyspozycje, pozwalające na rzetelne prowadzenie działań profilaktycznych. Nie należy więc zapominać o tym, że „nie każdy może zajmować się profilaktyką. Musi to być osoba dobrze znająca klasę bądź daną szkołę, potrafiąca jednocześnie diagnozować problem i opracowywać adekwatny, dostosowany do potrzeb grupy plan działań (Borzucka-Sitkiewicz, Kowalczevska-Grabowska, 2013: 80)”.

Głównym celem działań profilaktycznych i edukacyjnych prowadzonych w placówkach oświatowych jest uświadamianie rodzicom i uczniom zagrożeń jakie niesie za sobą niewłaściwe użytkowanie nowych technologii. Działania edukacyjne szkoły nie mogą się ograniczać jedynie do zajęć technologii informacyjnej. Zadaniem każdej szkoły jest tworzenie programów wychowawczo-profilaktyczno-informacyjnych, z których można wyodrębnić następujące cele:

- informowanie uczniów o zagrożeniach tkwiących w Internecie (seksing, przemoc w sieci),
- wskazywanie konstruktywnych sposobów wykorzystywania Internetu,
- wskazywanie konstruktywnych sposobów wykorzystywania narzędzi służących do podłączenia się do sieci,
- wskazywanie stron, po których można się bezpiecznie poruszać w Internecie,
- uczenie prawidłowego funkcjonowania w sieci,
- poszerzanie wiedzy uczniów na temat właściwego korzystania z cyberprzestrzeni,
- uczenie świadomego korzystania z Internetu,
- uczenie pozytywnych postaw związanych z użytkowaniem Internetu i narzędzi służących do podłączenia się do sieci,
- wzbudzanie świadomości o konsekwencjach działania w sieci,
- informowanie o możliwościach znalezienia pomocy w razie zagrożeń w sieci,
- informowanie o tym jak należy zareagować na przejawy zagrażających zachowań w Internecie.

Zagrożenia cyberprzestrzeni w dobie globalizacji – ich wpływ na jednostkę

Nowe technologie mają istotny wpływ na rozwój i funkcjonowanie współczesnego społeczeństwa. Dostęp do informacji w zglobalizowanym świecie jest wszechstronny. Cyberprzestrzeń i jej wpływ na jednostkę, w świetle obecnej globalizacji powinien stanowić istotny element edukacyjny już od najmłodszych lat dziecka. W obecnych czasach zagrożenia występują nie tylko w świecie realnym, ale również w świecie wirtualnym. Świadomość o zagrożeniach płynących z cyberprzestrzeni jest niepokojąco niska. Dlatego współcześnie w wymiarze edukacyjnym, placówki stoją przed wyzwaniem wyposażenia swoich pracowników, rodziców i dzieci w nowe kompetencje, wiedze i świadomość z zakresu zagrożeń związanych z korzystaniem z nowych technologii i możliwości świata wirtualnego.

Zagrożenia płynące z cyberprzestrzeni można podzielić na cztery następujące obszary:

- zagrożenia zdrowia psychicznego i fizycznego,
- zagrożenia społeczno-wychowawcze,
- zagrożenia związane z uzależnieniami,
- cyberprzestępstwa (Lizut, 2014: 9).

Zagrożenia te związane są z użytkowaniem komputera i Internetu. Działania edukacyjne w tej kwestii mają na celu redukcję szkodliwych i negatywnych wpływów oddziaływań nieprawidłowego korzystania z komputera i Internetu. Wczesne zauważenie niepokojących objawów przez rodziców umożliwia ich szybką reakcję interwencyjną. Jednak, aby rodzic mógł być czujny musi wiedzieć, jakie zachowania dziecka powinny go niepokoić. Zajęcia pedagogizujące prowadzone przez specjalistów i organizowane w szkołach umożliwiają rodzicom zdobycie niezbędnych informacji i uświadamiają o istniejących zagrożeniach. Uczeń poprzez zajęcia o charakterze profilaktycznym, jest uświadamiany o zagrożeniach jakie wiążą się z korzystaniem z Internetu. Poznaje znaczenie takich pojęć jak mobbing, flaming, cyberstalking, bulling, cyberbullying itp., uświadomienie dzieciom jak negatywne i groźne mogą być konsekwencje zachowań agresywnych, wulgarnych czy szyderczych jest niezwykle ważne w obecnych czasach. Dlatego działania profilaktyczne w tej dziedzinie powinny być cykliczne i prowadzone przez odpowiednio przygotowaną kadrę.

Zastraszanie online, dyskryminacja, podszywanie się pod kogoś należą do grupy działań zaliczanych do cyberprzemocy, których dzieci często nie są świadome. Nękanie psychiczne w wirtualnym świecie może doprowadzić ofiary takich poczynań do samobójstwa. Uświadamianie konsekwencji takich zachowań, nie tylko w wymiarze prawa, jest niezwykle ważne dla uniknięcia tak poważnych i nieodwracalnych reakcji. Nie jest to łatwe zadanie, tym bardziej, że wymaga współpracy szkoły z rodzicami i placówkami wspomagającymi.

Zagrożenia, które do tej pory wydawały się głęboko zakorzenione tylko w realnym świecie obecnie są zjawiskiem występującym i rozwijającym się

w cyberprzestrzeni. Dzieci jak i ich rodzice nie są, tak do końca, świadomi istnienia zagrożeń występujących w sieci. Mimo że, część rodziców zdaje sobie sprawę z istniejącego zagrożenia, wychodzi z założenia że, to nie dotyczy ich dzieci. Co jest podstawowym błędem i wiąże się z niedostrzeganiem niebezpieczeństwa, które zagraża dziecku. Mimo że np. zjawisko pedofili czy pornografii, nie jest rodzicom obce, to w wymiarze wirtualnym wydaje się odległe. Dzieci w swojej naiwności i braku świadomości nie zawsze przestrzegają zasad bezpieczeństwa. Niestety Internet stał się wymarzonej miejscem dla dewiantów i przestępców. Pedofilia należy do jednej z najczęściej spotykanych dewiacji seksualnych (Lew-Starowicz, 1988: 141). Działania ukierunkowane na zapewnienie bezpieczeństwa dziecka w sieci, nie powinny spoczywać tylko na rodzicach, ale również szkoła w swoich oddziaływaniach powinna uświadamiać o istniejących zagrożeniach. Biorąc pod uwagę to, że przestępców tego rodzaju przyciąga dziecko zagubione, osamotnione, mające problemy w domu, podsycając pretensje do rodziców i domowego życia, tworząc atmosferę „my przeciwko nim”, co powoduje powstanie dystansu pomiędzy dzieckiem a rodzicami, jednocześnie tworzy się przymierze dziecka z pedofilem (Aftab, 2003: 150), uświadczenie za równo dzieci jak i rodziców o schematach postępowania pedofilów wydaje się być niezwykle ważne.

Uświadczenie ważności komunikacji między rodzicami a dziećmi, pracownikami szkoły a dziećmi oraz rodzicami a nauczycielami odgrywa istotne rolę przy realizacji programów mających na celu podniesienia bezpieczeństwa dzieci w cyberprzestrzeni. Pornografia w sieci narusza godność człowieka czym stanowi formę przemocy. Łatwość dostępu do stron tego rodzaju jest istotnym problemem dla rodziców. Obecnie mamy do czynienia z niepokojącym zjawiskiem udostępniania przez młodzież zdjęć o tematyce pornograficznej z udziałem swoich partnerów bądź siebie samych. Zdjęcia te mogą być wykorzystane w nieodpowiedni sposób powodując poważne konsekwencje prawne. Obnażanie się przed aparatem telefonu komórkowego czy kamerą w komputerze przez dorastającą młodzież jest poważnym problemem w obecnych czasach. Udostępnianie i rozprzestrzenianie upokarzających zdjęć może doprowadzić nawet do samobójstwa. Znajomość prawa i samoświadomość mogą mieć wpływ na zmniejszenie tego zjawiska, a nagłaśnianie konsekwencji takich zachowań wydaje się być przestroją dla potencjalnych ofiar.

Nadmierne korzystanie z nowych technologii może doprowadzić do uzależnienia. Wiek XXI można określić „erą nowych uzależnień” (Jarczyńska, 2014: 7). Takim uzależnieniem jest „uzależnienie od czynności”, „uzależnienie czynnościowe” czyli uzależnienia behawioralne. Do takich uzależnień behawioralnych związanych z cyberprzestrzenią należą m.in.: nadmierne granie w gry komputerowe czy internetowe, siecioholizm, zakupoholizm (zakupy przez Internet), hazard, uzależnienie od portali społecznościowych, infoholizm, uzależnienie od telefonu komórkowego, smsów itp. Ponieważ są to nowe uzależnienia nie każdy ma świadomości ich występowania. Zajęcia przygotowane za równo dla rodziców jak i dla dzieci, w tej tematyce w programach profilaktyczno-

wychowawczych organizowanych i przeprowadzanych na terenie szkół, mają na celu nie tylko zwrócenia uwagi na problem, ale również autorefleksję.

Udzielanie adresów oraz stron, na których można uzyskać dodatkowe informacje i pomoc jest ważna, gdyż w grupie nie zawsze chcemy przyznać się do swojej słabości czy problemu. Odpowiednie szkolenia dla nauczycieli i wychowawców dotyczących uzależnieni, przygotowujących do współpracy z dziećmi i rodzicami, pomagające w lepszym i skuteczniejszym przepływie informacji niezbędnych dla podniesienia bezpieczeństwa zarówno w szkole jak i w domu, wydają się być niezbędne.

Cyberprzestępstwa i nadużycia w sieci, nie dotyczą tylko dorosłych, ale i dzieci. Młodzi ludzie często padają ofiarą przestępstw w wirtualnym świecie, ale równie często pełnią rolę przestępców, nie zawsze jednak świadomie. Anonimowość jaką daje Internet jest często przykrywką do łamania prawa. Dzieci nie zawsze zdają sobie sprawę z tego, że w sieci nic nie ginie i jak łatwo namierzyć niektórych użytkowników. Znajomość prawa i przestrzeganie go jest równie ważne w życiu realnym co i wirtualnym. Odpowiednie zajęcia profilaktyczno-informacyjne prowadzone przez np. miejscowe komendy policji współpracujące ze szkołami pomagają w propagowaniu prawidłowego korzystania z dóbr Internetu w zgodzie z prawem i uczulają na występujące nieprawidłowości.

Świadomość o zagrożeniach wydaje się być najbardziej skuteczną obroną dla użytkowników nowych technologii. Dziecko jako najbardziej narażona jednostka, już w nauczaniu początkowym powinno być kształcone w tej dziedzinie w celu późniejszego świadomego i prawidłowego funkcjonowania w cyberprzestrzeni.

Kampanie społecznościowe nie zawsze trafiają do grup dla których są przeznaczone, szkoła jako instytucja lokalna ma większe możliwości do bezpośredniego dotarcia i interakcji. Współpraca szkoły z instytucjami lokalnymi i rodzicami uczniów, może przynieść lepsze efekty niż jakiegokolwiek przekazy ogólne bo trafiają bezpośrednio do odbiorców. Szkoła jako instytucja mająca bezpośredni kontakt z uczniami i rodzicami, może dostosować działania profilaktyczne do indywidualnych potrzeb odbiorców, którymi są nie tylko uczniowie ale i rodzice. Wbrew pozorom zadanie to nie jest proste do zrealizowania. Głównym czynnikiem utrudniającym realizację jest niełatwa współpraca z rodzicami, którzy nie zawsze chcą słuchać wskazówek jak postępować i na co zwracać uwagę w stosunku do swoich dzieci, idealizując je. Zdarza się, iż uważają, że wiedzą lepiej i nikt nie ma prawa wtrącać się do ich metod wychowawczych. Dlatego ważne jest, aby osoby takie jak nauczyciele, pedagodzy, psychologowie itp., byli odpowiednio przygotowani do współpracy nie tylko z dziećmi i młodzieżą, ale i z trudnymi do współpracy rodzicami. Duża odpowiedzialność spada na wychowawców klasowych, ważne jest więc, aby ich stosunki do rodziców były otwarte i życzliwe tak aby budziły zaufanie. Uczniowie mający dobry kontakt z nauczycielami chętniej proszą o pomoc i mówią o swoich problemach, mają również świadomość, że nie są sami. Odpowiednia interakcja i prawidłowa komunikacja interpersonalna jest podstawą do budowa-

nia przyjaznego i zachęcającego podłoża do współpracy na terenie szkoły i poza nią.

Podsumowanie

Dynamika rozwoju nowych technologii jak również dynamika procesu globalizacji przyczyniły się do wzrostu znaczenia wiedzy. Dlatego obecnie podstawę funkcjonowania społeczeństwa stanowią media cyfrowe. Proces i dynamika rozwoju nowych technologii, wywiera znaczący wpływ na wszystkie sfery życia człowieka. Również w dziedzinie kształcenia i wychowania stawiane są nowe wyzwania skierowane do placówek edukacyjnych. Uczniowie coraz częściej korzystają z nowych rozwiązań technologicznych wypierających tradycyjne metody zdobywania wiedzy.

Ebooki, tablety, komputery, czytniki, zaawansowane telefony komórkowe wyparły w znacznym stopniu tradycyjne książki, podręczniki i nawet zeszyty, a Internet stał się największym źródłem zdobywania informacji współczesnego ucznia. Proces ten jest nieodwracalny, a standardy edukacyjne muszą ulegać zmianą dostosowując się do współczesnego zglobalizowanego świata. Edukowanie młodych ludzi w kwestii prawidłowego korzystania z dóbr mediów cyfrowych i nowych technologii, wydaje się mieć istotne znaczenie dla współczesnego społeczeństwa, którego granice między tym co realne, a co wirtualne uległy zatraceniu.

Także szkoła jako instytucja dydaktyczno-edukacyjno-wychowawcza, ma niełatwe zadanie przygotowania dzieci i młodzieży do prawidłowego funkcjonowania w cyberprzestrzeni. Celem dzisiejszych placówek edukacyjnych jest również nawiązywanie współpracy z rodzicami uczniów, którzy nie zdają sobie sprawy z tego, jak niebezpieczne mogą być nowoczesne technologie w dobie globalizacji.

Niewłaściwe wykorzystywanie Internetu oraz nowych technologii może prowadzić do licznych negatywnych konsekwencji, o których należy informować rodziców uczniów. To właśnie świadomość rodziców o występujących zagrożeniach zarówno w świecie realnym, jak i w cyberprzestrzeni może uchronić dzieci i młodzież przed tragicznymi skutkami niewłaściwego użytkowania Internetu.

Bibliografia

- Aftab, P. (2003). Internet a dzieci. Uzależnienia i inne niebezpieczeństwa, Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i s-ka.
- Borzucka-Sitkiwicz, K., Kowalczevska-Grabowska, K. (2013). *Profilaktyka społeczna. Aspekty teoretyczno-metodyczne*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Jarczyńska, J. (2014). *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Lew-Starowicz, Z. (1988). *Seks nietypowy*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Lizut, J. (2014). *Zagrożenia cyberprzestrzeni. Kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka.

Education young people as a tool of preventing cyberspace threats in a globalized world

In the current globalized world, education is facing new challenges when it comes to cyber threats. New communication technologies have a significant impact on the functioning and development of the society, however, the risks associated with the progress are a challenge for the contemporary school. Cyberspace is the source of many opportunities, but also can cause addiction. Therefore, it seems important to raise awareness of parents and children of existing threats posed by new technologies and digital media. Nowadays, young people are more likely to benefit from the resources contained in the Internet than from traditional ways of deriving information. Violence or mental abuse through easily accessible social networks, acquired a new meaning. It is important, therefore, that schools alongside preventive activities develop a dialogue with both students and parents. Unfortunately, current solutions do not provide the expected results; the number of parents taking part in workshops organized by the school is negligible. Students, however, are not aware that they harm others by posting unflattering posts and humiliating videos on the Web. The consequences of such acts are often harmful and bring irreversible consequences. Therefore, awareness is necessary for the safe use of modern media, and schools are facing an uneasy task to raise awareness of young people and their parents in this area.

MAŁGORZATA PRZYBYSZ-ZAREMBA
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

***Multiwiktymizacja dzieci i młodzieży* jako implikacja zaniedbań wychowawczych rodziny**

Pomiędzy wiktymizacją a multiwiktymizacją – kilka wyjaśnień, badań i przykładów tytułem wprowadzenia

Zanim przejdę do wyjaśnienia pojęcia *multiwiktymizacja* konieczne jest wprowadzenie i krótkie wyjaśnienie terminu *wiktymizacja*, gdyż jak wskazuje wiele badań, które pokrótce przywołam w tekście, systemowe, kompleksowe a zarazem holistyczne badanie wiktymizacji (ofiary, przyczyn, skutków itp.), ujawnia nie jedną, ale różne formy krzywdzenia ofiary, a zatem doświadczanie *multiwiktymizacji*.

Wiktymizacja w potocznym definiowaniu oznacza stawanie się ofiarą bądź funkcjonowanie w roli ofiary (Kwiatkowski, Szecówka, 2005: 331-345). W literaturze wyodrębnia się *wiktymizację pierwotną* odnoszącą się do bezpośrednich skutków zdarzenia o charakterze traumatycznym oraz *wtórną* charakteryzującą następstwa płynące z reakcji społecznego otoczenia ofiary na jej doświadczeniekrzywdzenia i ze sposobów działania instytucji publicznych, mających na celu wymierzenie sankcji sprawcy i udzielenie pomocy dziecku (ofierze) (Paluch, 2012: 208-215).

Ogólnopolskie badania dotyczące przestępstw seksualnych wobec dzieci wskazują, że wraz ze wzrostem wieku dziecka rośnie częstotliwość jego wykorzystywania. Badania przeprowadzone przez M. Beisert (2012) na grupie 248 sprawców przestępstw seksualnych wobec dzieci, osadzonych w szesnastu zakładach penitencjarnych wskazują, że dzieci znajdujące się w pierwszej fazie dojrzewania, tj. pomiędzy jedenastym a czternastym rokiem życia stanowią najwyższą grupę ryzyka, stania się ofiarą wykorzystania seksualnego⁶. Najczęściej ofiarą wykorzystywania seksualnego (głównie wykorzystywanie heteroseksualne) były dziewczęta (około 70%). Również badania⁷ międzynarodowe prowadzone w dziesięciu krajach europejskich (Austria, Belgia, Cypr, Grecja, Litwa, Holandia, Polska, Portugalia, Słowacja i Hiszpania) wskazują, że od 20 do 50% badanych kobiet i od 10 do ponad 50% badanych mężczyzn przyznało, że doświadczyło przynajmniej jednego incydentu wiktymizacji seksualnej (Krahé, Berger, 2015: 682-699).

⁶ Przywołane badania wskazują, że ponad 50% dzieci w wieku 11-14 lat doświadczyło wiktymizacji seksualnej ze strony osób im bliskich (znanych) bądź osób nieznanych (obcych).

⁷ Badaniem objęto 3480 osób w wieku od 18 i 27 lat.

Współcześnie *wiktymizacja* wśród młodzieży ujawniania się także w różnego rodzaju aktach cyberprzestępczych oraz cyberagresji. Międzynarodowe badania⁸ (Näsi, Keipi, Räsänen, Oksanen, 2015: 203-210) przeprowadzone w takich krajach, jak: Finlandia, USA, Niemcy i Wielka Brytania wskazują na rozwój internetowej wiktymizacji, która przybiera różne formy (spośród badanych uczestników doświadczyło jej około 7%). Najczęściej wskazywane, to różnego rodzaju oszczerstwa i groźby przemocy. Badacze dokonali ogólnego rysu sprawcy zachowań cyberprzestępczych. Są to głównie bezrobotni mężczyźni w młodym wieku, imigranci mieszkający w mieście, mało aktywni społecznie i bez nadzoru/kontroli najbliższej rodziny (rodziców).

Kolejne badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych wśród nastolatków wskazują na doświadczanie podczas randek przemocy i innych form wiktymizacji ze strony partnera/partnerki. Badanie (Champion, Wagoner, Song, Brown, Wolfson, 2008: 419-29) przeprowadzono w 2004 i 2006 roku na grupie prawie 13,5 tys. młodych ludzi (14-20 lat), którzy byli sprawcami, jak i ofiarami *multiwiktymizacji*. Istotnym czynnikiem, który predysponował do stawania się ofiarą przemocy (w przypadku dziewcząt występowały różne formy krzywdzenia, ale dominującą była przemoc seksualna) były alkohol i narkotyki (głównie marihuana), często zażywane jednocześnie przez sprawcę (agresora). Badacze zwrócili uwagę, na jeszcze jeden dość istotny czynnik, który dawał przewagę sprawcy – była to broń. Posiadali ją głównie sprawcy, którzy w swojej przeszłości dopuścili się łamania prawa, tj. przebywali w placówkach resocjalizacyjnych, bądź w zakładach penitencjarnych.

Multiwiktymizacja, do której w przywoływanych badaniach w pewnym stopniu już odnosiłam się dotyczy osób, które były (sa) ofiarą wielu form krzywdzenia, najczęściej typu: wykorzystywanie seksualne, przemoc ze strony dorosłych (opiekunów) oraz wszelkiego rodzaju zaniedbania wychowawcze z ich strony, przemoc rówieśnicza, bycie świadkiem przemocy itp. (Makaruk, 2013: 101-110). Często doświadczanie przez ofiarę jednej formy krzywdzenia wiąże się z doświadczaniem również innych form, np. gnębienia, maltretowania, prześladowania itp. Przykładem tego, może być wykorzystywanie seksualne dzieci/młodzieży uzewnętrzniające się nie tylko w samych aktach seksualnych ale również w innych formach maltretowania (np. fizycznej, psychicznej), które często obok przemocy seksualnej występują. Naukowcy australijscy badając wiele form krzywdzenia dzieci, w tym różnego rodzaju zaniedbań, jako sposobów uwzględniających skutki wykorzystywania seksualnego wprowadzili termin „*multi-typy maltretowania*” (Price-Robertson, Higgins, Vassallo, 2013: 86-98). Badacze wskazują, na rozmaite formy maltretowania, które ściśle związane są z wykorzystywaniem seksualnym. J. D. Higgins i M. P. McCabe (2001:7-28) analizując owe powiązania wskazują na współwystępowanie podtypów maltretowania, jako niezależnych zachowań, które często rozpatrywane są, jako dodatek do seksualnego wykorzystywania, a które według autorów

⁸ Badania przeprowadzono na grupie 3506 osób w wieku od 15 do 30 lat.

wymagają dokładnego zbadania. Dokładny pomiar wielu typów maltretowania może być pomocny naukowcom w określeniu zmienności długo- i krótkoterminowej a także psychologicznego funkcjonowania dzieci/młodzieży, którzy doświadczyli różnych form przemocy i zaniedbań ze strony dorosłych/opiekunów. Już w roku 2001 Higgins i McCabe (see: Higgins, McCabe, 2001b: 547–578)⁹ przeprowadzili wiele systemowych badań, w których mierzono więcej niż jeden rodzaj nadużyć lub zaniedbań względem dzieci. Badania te dowodzą, że ofiary doświadczyły w dzieciństwie od dwóch do trzech rodzajów maltretowania.

W Polsce na 1005 przebadanych nastolaków, *multiwyktyimizacji* doświadczyło w ciągu całego swojego życia ponad połowa badanych (więcej niż jednej spośród 22 badanych form przemocy). Trzech na dziesięciu respondentów doświadczyło, co najmniej trzech form przemocy. Co dziesiąty badany to *multiofiara*, która w ciągu całego życia doświadczyła, co najmniej sześciu form przemocy (Makaruk, 2013:101–110). Jak widać problem *multiwiktyimizacji* wśród polskiej młodzieży zaczyna się rozwijać, przy czym jak wskazują badania międzynarodowe systemowa i holistyczna diagnoza jest niezwykle ważna, aby móc podjąć odpowiednie a przede wszystkim właściwe działania pomocowe.

Przedstawione wyjaśnienia, badania i przykłady doświadczania (*wiktyimizacji*) *multiwiktyimizacji* przez dzieci i młodzież pokazują, że zjawisko to rzadko występuje w „czystej” formie. Doświadczana (w rodzinie, szkole, środowisku społecznym, czy wirtualnym), przemoc nie przybiera tylko jednej formy, ale częstokroć w sposób elastyczny i płynny przechodzi w inne formy, a niejednokrotnie w kilka naraz.

Celem podjętych analiz i rozważań jest przybliżenie Czytelnikowi problemu *multiwiktyimizacji*, który wymaga podejmowania szczegółowych badań. Przedstawienie czynników ryzyka związanych w głównej mierze z najważniejszym środowiskiem wychowawczym dziecka (młodzieży), tj. z rodziną, które są istotnymi czynnikami predysponującymi do stawania się *multiofiarą*. Istotne w tym przypadku jest także zwrócenie uwagi na niektóre czynniki społeczne oddziałujące w sposób pejoratywny na rodzinę. Zasygnalizowane zostaną również skutki doświadczania przez dzieci i młodzież *multiwiktyimizacji* a także skonstruowane propozycje pomocy i wsparcia dla *multiofiar*.

Wybrane czynniki ryzyka związane z rodziną (tkwiące w rodzinie) predysponujące dzieci i młodzież do bycia *multiofiarą*

Czynniki ryzyka predysponujące dzieci i młodzież do stawania się *multiofiarą* mają swoje podłoże w różnych środowiskach, z którymi mają one do czynienia na co dzień. Jednym z priorytetowych środowisk jest rodzina oraz tkwiące w niej całe zespoły czynników, częstokroć ze sobą zintegrowanych oddziałujące na dziecko i jego wychowanie. Badania litewskie (Giedrytė, Žukauskaitė, 2013: 27–39) wskazują, że najbardziej obfitym źródłem doświad-

⁹ Szczegółowemu pomiarowi poddano pięć form maltretowania: wykorzystywanie seksualne, fizyczne nadużycie, psychologiczne maltretowanie, inne zaniedbania oraz bycie świadkiem przemocy w rodzinie).

czania *multiwiktylizacji* przez dzieci i młodzież jest rodzina. Najczęściej wskazywane czynniki i faktory związane z rodziną, to braki i niedostatki umiejętności rodzicielskich (wychowawczych); niewłaściwe postawy wobec stosowania środków dyscyplinujących; zaburzone relacje w rodzinie, które niejednokrotnie uwidaczniają się w wulgarnych awanturach domowych, przemocy psychicznej a często również i fizycznej pomiędzy rodzicami; trudna sytuacja ekonomiczna rodziny będąca skutkiem doświadczania bezrobocia, prowadzącego do biedy, czy ubóstwa; nadmierne zaangażowanie rodziców pracą zawodową, co implikuje wszelkiego rodzaju zaniedbaniami względem wychowywania dzieci (młodzieży). Zaniedbania te, uzewnętrzniają się, m.in. w trudnościach wychowawczych dzieci, zachowaniach agresywnych (przemocowych), zachowaniach ryzykownych (dzieci i młodzież nie mające nadzoru i kontroli ze strony rodziców bardzo wcześnie sięgają po różnego rodzaju używki, dopalacze, narkotyki itp.), w przejawach niedostosowania społecznego, które w konsekwencji prowadzi do wykolejenia społecznego (Przybysz-Zaremba, 2015).

Analizując środowisko rodzinne, jako źródło czynników predysponujących dzieci i młodzież do stawiania się *multiofiarą*, należy wskazać również na faktory o charakterze patologicznym. Jednym z często występujących czynników jest problem nadużywania alkoholu¹⁰ w rodzinie, który jak wskazują badania (Kelder, McNamara, Carlson, Lynn, 1991: 432-445; Przybysz-Zaremba, 2014: 201-214) często prowadzi do przejawów agresji i przemocy wobec bliskich, w tym wobec dzieci. Przemoc kierowana w stosunku do dzieci modeluje w nich takie same zachowania, których doświadczali w domu rodzinnym. Zachowania te, są następnie przejawiane w stronę najbliższego rodzeństwa a także w kierunku rówieśników. Do przemocy rówieśniczej często dochodzi w szkole lub na jej terenie. Badania¹¹ przeprowadzone przez Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego w ramach programu „Szkola bez przemocy” wskazują, że ponad 80% uczniów prawie codziennie doświadcza agresji bądź przemocy w szkole, która uwidacznia się głównie na płaszczyźnie *uczeń-uczeń*. Jak wskazuje L.C.A. Williams oraz A. C. Stelko- Pereira (2013:235-236) przemoc rówieśnicza jest w dużym stopniu związana ze szkolnym klimatem oraz relacją na płaszczyźnie *uczeń-nauczyciel* i *vice-versa*. Istotne są tu również zachowania ryzykowne podejmowane przez uczniów – często modelowane przez środowisko (rodzinę), w którym przebywają. Można zatem postawić tu hipotezę, że do-

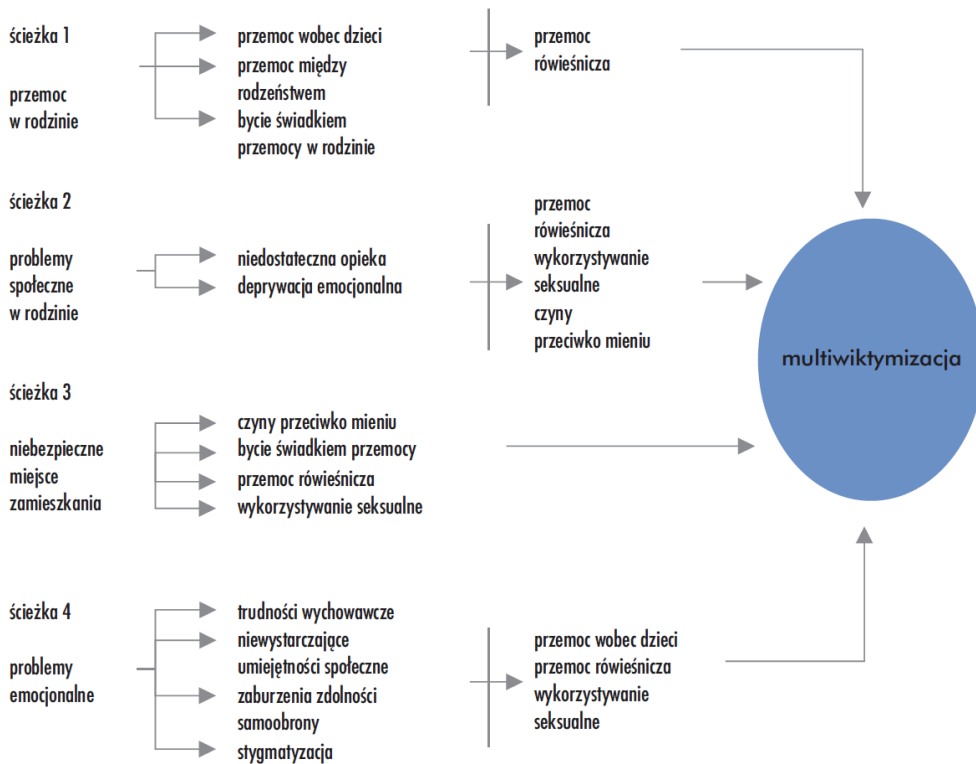
¹⁰ Problem nadużywania alkoholu w rodzinie, nie bierze się sam z siebie, ale jego podłożem może być negatywne oddziaływanie środowiska społecznego na osobę sięgającą po alkohol lub problemy i dysfunkcje tkwiące w rodzinie (związane z rodziną). Sde O. Mangueira oraz M. V. Lopes (2014: 149-154) prowadzący badania nad alkoholizmem jako czynnikiem prowadzącym do dysfunkcji rodziny wskazują, że alkoholizm jest nie tylko zjawiskiem, problemem prowadzącym do dysfunkcji rodziny, ale również „inne” dysfunkcje występujące w rodzinie prowadzą do pojawiania się alkoholizmu (problemu alkoholowego).

¹¹ Badaniem objęto 150 szkół szczebla podstawowego, gimnazjalnego oraz ponadgimnazjalnego. Łącznie w badaniu uczestniczyło 3169 uczniów, 428 rodziców, 883 nauczycieli oraz 2301 dorosłych mieszkańców Polski. Zob. Dane ze strony internetowej: <http://www.szkolabezprzemocy.pl>, Szkoła bez przemocy – Przemoc w szkole, maj 2011 (07.03.2013).

świadczana przemoc domowa, która przybiera różne wymiary przenoszona jest na środowisko rówieśnicze, ale i odwrotnie środowisko rówieśnicze, w tym również szkolne w sposób dynamiczny oddziałuje na zachowania dzieci i młodzieży. Badania przeprowadzone przez Jennifer C. Elliott, Kate B. Carey, Katherine E. Bonafide (2012:1774-1785), T. E. Dielmann (1993), Arcidiacono, R. Velleman, F. Procentese, P. Berti, C. Albanesi, M. Sommantico oraz A. Coppello (2010: 659-680) wskazują, że najistotniejszy wpływ ma jednak rodzina patologiczna (z problemem alkoholowym a często również i narkotykowym), która już w początkowym rozwoju dziecka, kształtuje w nim destrukcyjne wzorce zachowania, które poddawane oddziaływaniom innych negatywnych impulsów środowiska społecznego mogą uwidocznić się również w dorosłym życiu.

Multiwiktymizacja dzieci i młodzieży może być wynikiem doświadczenia przez rodzinę różnych problemów społecznych, przykładem może tu być deprivacja potrzeb, jako implikacja braku pomocy i wsparcia ze strony odpowiednich instytucji społecznych. Problemy społeczne rodziny zaburzają prawidłowe jej funkcjonowanie, co w konsekwencji prowadzi do zaniedbań wychowawczych względem dzieci. Pozostawione same sobie szukają pomocy i wsparcia w grupie rówieśniczej, której często stają się ofiarami przemocy i/lub innego rodzaju wykorzystywań. Doświadczane problemy mogą nawarstwiać się, a w konsekwencji prowadzić nawet do podejmowania przez nieletnich prób samobójczych. Zdaniem Brunona Hołysta (2012) samobójstwa „rodzą się” po mału, a ujawniają w wyniku braku motywacji do życia. Całkowitego utracenia celu i sensu życia, czyli utraty tych wszystkich czynników wzmacniających, które kiedyś młodym ludziom stwarzały poczucie bezpieczeństwa, a obecnie kreują przeraźliwość, beznadziejność i bezradność. Wybrane obszary (tzw. ścieżki) problemów rodziny, jako czynników predysponujących do stawiania się *multiofiarą* prezentuje schemat 1.

Schemat 1. Wybrane obszary (tzw. ścieżki) problemów rodziny, jako czynniki prowadzące do *multiwiktymizacji*



Źródło: (Makaruk, 2013: 101-110)

Ważnym czynnikiem ryzyka prowadzącym do *multiwiktymizacji* są warunki demograficzne osadzenia rodziny i jej koncentracja przestrzenna. Przykładem jest tu osadzenie się rodziny na terenach, charakteryzujących się wysokim wskaźnikiem bezrobocia, biedą i ubóstwem, a także zamieszkiwanie na takich peryferia dzielnicowych miasta, w których problemy te, są codziennością (np. mieszkania socjalne, w których mieszkają rodziny o antyspołecznym stylu życia, którzy przekazują ten model swoim dzieciom). Wychowywanie się dzieci i młodzieży w takim środowisku, kultywuje zachowania i wartości przekazywane w domu rodzinnym – w bardzo wczesnym okresie życia, dzieci mają kontakt z alkoholem, narkotykami, podejmują inicjacje seksualne oraz ujawniają zachowania przestępcze, których nauczyły się w rodzinie - uważają je za normalne i właściwe.

Rodzina to fundamentalne środowisko życia i funkcjonowania dzieci i młodzieży, gdy zostanie one jednak zaburzone, zniekształcone bądź spatologizowane, pejoratywne skutki uwidaczniać się będą już w początkowym procesie wychowywania potomstwa. Destrukcyjne zachowania rodziców (niekiedy również innych członków rodziny) w stosunku do dzieci konstruować będą w nich „obraz” rodziny, w której takie wartości, jak miłość, wsparcie i zaufanie nie

mają miejsca. W życiu dorosłym będą powielać niewłaściwe zachowania, które przejęli będąc dziećmi.

Pomoc i wsparcie dzieci/młodzieży doświadczających *multiwiktymizacji*

Pomoc i wsparcie dzieci i młodzieży doświadczających *multiwiktymizacji* jest priorytetowym wyzwaniem, jakie stoi w obliczu współczesności. Instytucje specjalistyczne w tym również szkoła, jako drugie z ważnych w wychowaniu dzieci i młodzieży środowisk, powinny włączyć się w podejmowanie **działań diagnostyczno-pomocowo-wspierających**. Tylko systemowa a zarazem holistyczna diagnostyka doświadczanej *multiwiktymizacji* pozwoli podjąć właściwe działania. Stąd też istotna jest współpraca szkoły z różnego rodzaju instytucjami specjalistycznymi, tj. poradniami zajmującymi się świadczeniem usług diagnostyczno-terapeutycznych, gdyż jak wynika z przywoływanych badań doświadczana przez dzieci /młodzież *multiwiktymizacja* ma swoje korzenie przede wszystkim w rodzinie. Szkoła, jako ważna w procesie edukacyjno-wychowawczym dziecka instytucja, powinna:

- prowadzić **systemową obserwację dzieci/młodzieży** – szczególną uwagę zwrócić na zachowania charakterystyczne dla dzieci nadpobudliwych psychoruchowo, jak i „zamkniętych w sobie”, skrytych, mało-komunikatywnych, małoufnych a wręcz wycofanych z życia rówieśniczego – o ile wcześniej takie zachowania nie miały miejsca. Zaobserwowane zachowania, nauczyciel powinien skonsultować z pedagogiem/psychologiem i wspólnie podjąć odpowiednie działania pomocowo-wspierające;
- **pedagog, psycholog, lekarz a nawet stomatolog** (o ile takowi są zatrudnieni w szkole) powinni włączyć się w **diagnostykę zaniedbań wychowawczych** dzieci ze strony rodziny. Nieleczone dolegliwości zdrowotne, w tym brak odpowiedniej opieki dentystycznej, ortopedycznej, dermatologicznej, itp. mogą skutkować poważniejszymi chorobami a w konsekwencji nawet zgonem. Odnosząc się do diagnostyki prowadzonej przez szkołę, ważne jest, aby obejmowała ona całe zespoły symptomów (syndromów), gdyż jak można zauważyć, znaczenie niektórych przejawów może być modyfikowane wiekiem dziecka. W diagnostyce dziecka ważne jest także bliższe przyjrzenie się rodzinie, w której przebywa (jeżeli jest takowa możliwość włączenie rodziny w proces diagnostyczny);
- w przypadku zdiagnozowania symptomów *multiwiktymizacji* – konieczna jest **pomoc specjalistyczna**¹², którą oprócz ofiary, objęta po-

¹² Na tym etapie bardzo trudno jest określić, jakiej formy pomocy specjalistycznej należy udzielić multiofiarom. Dokładna a zarazem pogłębiona diagnostyka przejawów symptomów *multiwiktymizacji*, pozwoli określić, jakiej pomocy potrzebuje multiofiara. Stąd też w tekście wskazuję na konieczność pomocy specjalistycznej a nie na konkretne jest formy.

winna być również rodzina (zakładam, że rodzina jest głównym źródłem *multiwiktylizacji*).

Podsumowując, *multiwiktylizacja* ma swoje podłoże w wielu obszarach życia i funkcjonowania dzieci i młodzieży. Jak wspomniano powyżej jednym z najważniejszych obszarów (środowisk) jest rodzina, która stanowi zespoły często zintegrowanych ze sobą czynników oddziałujących na dzieci i młodzież – jako faktorów predysponujących do bycia *multiofiarą*. Czynniki, które często „*gołym okiem*” nie postrzegamy jako złe, a które w sposób permanentny i często poprzez nieświadome (niewłaściwe) zachowania rodziców pozostawiają dzieci bolesne rany na całe życie.

Bibliografia

- Arcidiacono, C., Velleman, R., Procentese, F., Berti, P., Albanesi, C., Sommantico, M., Copello, A. (2010). Italian families living with relatives with alcohol or drug problems. *Drugs: Education, Prevention & Policy*, Vol. 17, No 6, p. 659-680.
- Beisert, M. (2012). *Pedofilia. Geneza i mechanizm zaburzenia*. Sopot: GWP.
- Champion, H., Wagoner, K., Song, EY., Brown, VK., Wolfson, M. (2008). Adolescent date fighting victimization and perpetration from a multi-community sample: associations with substance use and other violent victimization and perpetration. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, Vol. 20 (4), pp. 419-29.
- Dielmann, T. E. (1993). Structural equation model tests of patterns of family interaction, peer alcohol use, and intrapersonal predictors of adolescent alcohol use and misuse. *Journal of Drug Education*, t. 23(3).
- Elliott, J. C., Carey, K. B., Bonafide, K. E. (2012). Does family history of alcohol problems influence college and university drinking or substance use? A meta-analytical review. *Addiction*, t. 107, no 10, p. 1774-1785.
- Giedrytė, R., Žukauskaitė, J. (2013). Wiktylizacja dzieci na Litwie. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 12(4), s. 27–39.
- Higgins, D. J., McCabe, M. P. (2001). The development of the Comprehensive Child Maltreatment Scale. *Journal of Family Studies*, 7(1), p. 7–28.
- Higgins, D. J., McCabe, M. P. (2001b). Multiple forms of child abuse and neglect: Adult retrospective reports. *Aggression and Violent Behavior*, 6(6), p. 547–578.
- Hołyst, B. Motywacje samobójstw nieletnich. Probacja. Ministerstwo Sprawiedliwości, *Kwartalnik III/2012*.
- <http://www.szkołabezprzemocy.pl>, Szkoła bez przemocy – Przemoc w szkole, maj 2011 (07.03.2013).
- Kelder, L. R., McNamara, J. R., Carlson, B., Lynn, S. J. (1991). Perceptions of physical punishment. The relations to childhood and adolescent experiences. *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 6, p. 432-445.

- Krahé, B., Berger, A., Vanwesenbeeck, i in. (2015). Prevalence and correlates of young people's sexual aggression perpetration and victimisation in 10 European countries: a multi-level analysis. *Culture, Health & Sexuality*, Vol. 17 Issue 6, p.682-699.
- Kwiatkowski, P., Szecówka, A. (2005). Mobbing w kontekście doświadczania przemocy w klasie szkolnej (nowe narzędzie diagnostyczne). *Szkoła Specjalna*, nr 5, s. 331-345.
- Makaruk, K. (2013). Multiwiktymizacja. Wyniki Ogólnopolskiej diagnozy problemu przemocy wobec dzieci. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 12(3), 101–110.
- Manguiera, O. Sde, Lopes, M. V. (2014). Dysfunctional family in the context of alcoholism: concept analysis. *Revista Brasileira De Enfermagem*, Vol. 67, No. 1.
- Näsi, M., Keipi, T., Räsänen, P., Oksanen, A. (2015). Cyber crime victimization among young people: a multi-nation study. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology & Crime Prevention*, Vol. 16 Issue 2, p. 203-210.
- Paluch, A. (2012). Uwarunkowania i konsekwencje doświadczania wtórnej wiktymizacji przez osoby pokrzywdzone w postępowaniu karnym. *Problems of Forensic Sciences*, 91, s. 208-215.
- Price-Robertson, R., Higgins, D., Vassallo, S. (2013). Multi-typemal treatment and polyvictimisation. *Family Matters*, Issue 93, p. 86-98.
- Przybysz-Zaremba, M. (2015). Dymorficzny wymiar uwarunkowań agresji i przemocy domowej – przegląd wybranych aspektów i eksploracji. *Studia nad Rodziną*, nr 2 (37).
- Przybysz-Zaremba, M. (2014). Uwarunkowania zachowań agresywnych i/lub przemocowych występujących w rodzinie – wybrane konteksty. Społeczno-demograficzny model agresora – w świetle badań własnych. W: Społeczno-ekonomiczne uwarunkowania rozwoju rodziny, (red.) K. Szczepańska-Woszczyna, M. Hronec, Dąbrowa Górnicza, 2014, s. 201-214.
- Williams, L.C.A., Stelko-Pereira, A.C. (2013). Let's prevent school violence, not just bullying and peer victimization: A commentary on Finkelhor, Turner, and Hamby (2012). *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 235– 236. DOI: 10.1016/j.chiabu.2012.10.006.

Multi-victimisation of children and youth as implications of family upbringing negligences

Text considers the multi-victimisation as the effect of family upbringing negligences. The author begins with the explanation of two basic definitions: victimisation and multi-victimisation, makes a review of selected national and international research in this field. As it appears from the literature review and the existing system research, the complex and at the same time holistic research on victimisation experienced by the juveniles indicate the (act of) disclosing (experiencing) multi-victimisation which displays a lot of forms of harming the victims. Among others, they include sexual abuse, violence from adults (guardians), various types of adults' (guardians') upbringing negligences, peer violence, witnessing violence. The text also analyses the risk factors (rooted in family/ related to family) predisposing children and youth to become

a multi-victim. Eventually, there have been constructed some offers of assistance and support to children and youth experiencing the multi-victimisation.

SABINA WALUŚ
Uniwersytet Opolski

Wychowanie dziecka w konsumpcyjnym świecie

Wprowadzenie

Szybki rozwój cywilizacyjny całego świata na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat sprzyja tworzeniu się społeczeństwa konsumpcyjnego. Związany z tym, nieograniczony i łatwy dostęp do dóbr materialnych powoduje, że ludzie coraz chętniej oddają się konsumpcji, ponieważ daje ona nie tylko satysfakcję, poczucie prestiżu i wyższości, ale także stwarza wrażenie wolności jednostki oraz pozwala na określenie jej pozycji w danej społeczności. Ludzie uciekają w konsumpcjonizm głównie z tego powodu, iż każda jednostka podświadomie dąży do zapewniania sobie dostatniego i wygodnego życia, co dzięki konsumpcjonizmowi jest możliwe. (unw.edu.pl, 2016) Wspomniane zachowania jednostek – rozumianych w tym miejscu jako osoby dorosłe - uważnie obserwują dzieci, które następnie otrzymane wzorce powielają, tym bardziej, że nierzadko kojarzone są one przez najmłodszych z przyjemnością. Aktywność dzieci jako konsumentów ma miejsce stosunkowo od niedawna. Wraz ze wzrostem możliwości społeczeństw oraz skierowania większej samodzielności na jej najmłodszych członków, dzieci zaczęły partycypować w decyzjach konsumenckich swoich rodzin lub zaczęły samodzielnie dokonywać te wybory. Taka zmiana została szybko dostrzeżona przez marketingowców wielkich firm, którzy już w latach 90. ubiegłego wieku podjęli odpowiednie działania w tym kierunku. Z perspektywy czasu, można zauważyć, że ich starania okazały się bardzo skuteczne, chociażby przez wzgląd na wzrastającą liczbę marek skierowanych bezpośrednio i wyłącznie do tej grupy. Dla przykładu w Polsce, pomimo spadku liczby urodzeń, rynek produktów dla dzieci stale rośnie, a jego wartość szacowano w 2014 r. na 9 mld zł (Golińska, Mazerant, kongresbadaczy.pl, 2015).

Na marketing dziecięcy wydaje się coraz więcej pieniędzy - aktualnie w Stanach Zjednoczonych to już 15 miliardów dolarów czyli 2,5 razy więcej niż w roku 1992. (Tamże) Dzieci traktowane są już nie tylko jako bezpośrednia siła nabywcza, ale również jako czynnik mający znaczny wpływ na decyzje zakupowe dokonywane przez dorosłych. Z tego powodu wychowywanie najmłodszych do roli przyszłych konsumentów staje się kolejnym zadaniem dla marketingowców wielkich firm, ale przede wszystkim jest to duże wyzwanie dla rodziców.

Współczesne dzieci korzystają z osiągnięć dorosłych, np. telefonii komórkowej, czy kultury wizualnej. Poza tym mają własne, często niemałe środki do wydawania, a z roku na rok ich zasoby finansowe powiększają się. Dla dzieci projektuje się specjalne serie odzieżowe, przygotowuje programy, a nawet całe

kanały telewizyjne, produkcje filmowe czy serie książkowe, a warto dodać, że jeszcze do niedawna świat dziecięcych pragnień i potrzeb ograniczał się tylko i wyłącznie do słodyczy i zabawek. To bogactwo konsumpcyjnej i komercyjnej oferty rodzi wiele nowych możliwości, lecz zastawia także pewne pułapki i może stwarzać poważne zagrożenia. W czasach przepełnionych konsumeryzmem i wszechobecnym indywidualizmem dziecko staje się refleksyjnym projektem dla rodziców, a zarazem ważnym obiektem działań marketingowo-komercyjnych. Taka sytuacja powoduje, że zarówno przez rodzicami, jak i dziećmi stawiane są nowe wyzwania, które wymagają opracowania przemyślanych, często zaplanowanych na wiele lat strategii działania (Bogunia-Borowska, 2006: 9-10).

Konsumpcja a konsumpcjonizm

Termin „konsumpcja” wywodzi się z łaciny (*consumo, consumptio*) i oznacza: jedzenie, spożywanie, używanie. (Bywalec, 2007: 13-14) Pojęcie to wskazuje na korzystanie przez człowieka z dóbr materialnych w celu zaspokojenia swoich potrzeb. Pojęciem nieco szerzej definiowanym od konsumpcji jest pojęcie konsumpcjonizmu, który definiuje się jako przesadne przywiązanie do dóbr materialnych. Słowo „przesadne” oznacza dążenie do posiadania, jakie nie jest usprawiedliwione podstawowymi ani wyższymi potrzebami. (Gomolla, 2011: 1-3) Nadmierny konsumpcjonizm wyraża się w odczuwaniu coraz nowszych i głębszych pragnień wymagających natychmiastowego zaspokojenia. (Grygiel, 2015: 24-25)

W obecnych czasach już coraz mniejsze dzieci stają się aktywnymi konsumentami, a także nierzadko popadają w nadmierny konsumpcjonizm. W Polsce, według danych GUS, dzieci i młodzież poniżej osiemnastego roku życia stanowi nieco ponad 18% ogółu ludności (GUS, 2015). Zgodnie z Kodeksem Cywilnym nie są oni pełnoprawnymi podmiotami rynku. Jednak wbrew ich sytuacji prawnej stanowią oni potencjalną rzeszę klientów, gdyż ich potrzeby są zaspokajane w pierwszej kolejności w wydatkach domowych, często kosztem potrzeb dorosłych. (Gandecka, 2005: 15) Konsumpcjonizmowi wśród dzieci winne jest otoczenie, które najmłodsi uważnie obserwują, a które to daje im taki właśnie przykład postępowania. Taki styl życia prezentowany przez rodziców, rówieśników i całe otoczenie, utrwała się w świadomości młodych ludzi i jest w późniejszym wieku powielany.

Wytrawny konsument – dziecko

Aktualnie obserwuje się spadek ilości dzieci, szczególnie w krajach zachodnich. Skutkuje to tym, że dziecko stało się bardzo cenioną wartością, którą nie było w czasach minionych, kiedy to dzieci było znacznie więcej. Dzisiaj dziecko jest niemal inwestycją, a zatem szczególnie się o nie dba. Wspomniana dbałość przesądza o tym, że rodzice starają się, aby ich dzieciom niczego nie brakowa-

ło, dlatego też między innymi z tego powodu realizują ich wszystkie konsumpcyjne zachcianki. Opisane słabości dostrzegają i wykorzystują specjaliści od reklamy. Pierwsze pragnienia i preferencje pojawiają się już około 2 roku życia. Jednak z wieloma z nich każde dziecko się rodzi, z czego doskonale zdają sobie sprawę specjaliści od marketingu. Przykładowo, małe dzieci przedkładają smaki słodkie nad kwaśne i gorzkie oraz chętniej bawią się zabawkami o ostrych i kontrastowych kolorach (Szlendak, 2005: 22-23). Preferencje dotyczące produktów i marek potrafią wyrażać już w pierwszym roku życia. Brak zdolności do komunikowania się w sposób werbalny nie jest tu przeszkodą, ponieważ dzięki umiejętności skierowania uwagi na przedmioty poprzez ich wskazywanie, dzieci potrafią uzyskiwać upragnione rzeczy za pomocą tzw. protoimperatywów, gdzie osoba dorosła jest środkiem pozwalającym ten cel osiągnąć. Umiejętności te wiążą się również z rozwojem koordynacji wzrokowo – ruchowej, dzięki której dziecko może dość precyzyjnie wskazać pożądaną przedmiot (Jasielska, Maksymiuk, 2014: 50-51).

Między drugim a trzecim rokiem życia dziecko zaczyna rozumieć związek między tym, co jest pokazywane w telewizyjnej reklamie, a przedmiotem dostępnym w sklepie. Potrafi to około 40% dwulatków (Szlendak, 2005: 23). W tym okresie dzieci są szczególnie wrażliwe na oddziaływanie reklamowe. Reklamodawcy zdają sobie z tego sprawę, że dzieci lubią oglądać spoty reklamujące przeróżne produkty, dlatego starają się by były one kolorowe i dynamiczne, by reklama szybko się nie znudziła (Jasielska, Maksymiuk, 2014: 52). Problemem jest fakt, iż dzieci w tym wieku bezgranicznie wierzą, że świat w niej ukazywany jest prawdziwy. Nie widzą różnicy między światem rzeczywistym a wirtualnym, co często wykorzystują reklamodawcy, np. poprzez pokazywanie samoczynnie poruszających się zabawek, kiedy w rzeczywistości, by wprowadzić je w ruch, potrzebna jest siła ludzkich rąk. Małe dzieci potrzebują jednak sporo czasu na przyswojenie informacji, którą otrzymują, a zatem wszystkie kierowane do nich komunikaty muszą charakteryzować się wolnym tempem i znaczną liczbą powtórzeń. Ponadto, dzieci uwielbiają znane konteksty, co powoduje, że jedną i tę samą bajkę (bądź reklamę) mogą bez znudzenia oglądać nawet po kilkanaście razy (Szlendak, 2005: 23).

Do około 5 roku życia dzieci mają jeszcze problem z wytrzymaniem napięcia związanego z czasem pomiędzy doznaniem jakiegoś pragnienia a jego realizacją. Każdą upragnioną rzecz chcą mieć natychmiast. Sytuacja zmienia się około 6 roku życia, kiedy to dzieci potrafią już trzymać na wodzy swoje pragnienia. W tym samym czasie zaczynają dostrzegać, że świat ukazywany w reklamie nie jest do końca realny (Tamże: 23). Jest to też czas, kiedy najmłodsi zaczynają rozumieć znaczenie pieniądza jako środka płatniczego. Z kolei pomiędzy 6 a 10 rokiem życia zdecydowana większość dzieci ma już opanowaną wiedzę o liczbowej wartości pieniądza i znaczeniu transakcji monetarnych. W okresie dorastania dzieci zaczynają dostrzegać prawa rządzące rynkiem. Zaczynają dostrzegać pozycję własnej rodziny w strukturze społecznej oraz pogłębia się ich wiedza na temat różnic i nierówności społecznych pojmowanych w kategoriach klasowych i przynależności grupowych (Gandecka, 2005: 17).

Wpływ rodziców i otoczenia na socjalizację konsumencką dzieci

Dzieci towarzyszą rodzicom w zakupach już od najwcześniejszych lat swojego życia. Według raportu IPSOS z września 2005 roku 30% rodziców zabiera swoje dzieci na zakupy kilka razy w tygodniu, z kolei jedna trzecia dorosłych kilka razy w tygodniu wysyła swoje pociechy po zakupy dla całej rodziny. Tylko nieliczny odsetek rodziców w ogóle nie zabiera z sobą dzieci do sklepów (Gandecka, 2005: 16). Dzieci zresztą bardzo lubią chodzenie na zakupy, ponieważ w celu tak zwanego „świętego spokoju”, rodzice kupują im to, czego w danej chwili chcą. Utożsamianie sklepów z takimi przyjemnościami sprawia, że najmłodszy już bardzo wcześnie doznają przyjemności bycia konsumentem. Dzieci są ponadto bardzo bystrymi obserwatorami – słuchają dyskusji prowadzonych między rodzicami czy podpatrują ich zachowania (np. widzą jak mama odkłada towar droższy, bierze inny, a potem znów wraca do droższego), przez co uczą się porównywania cen i preferowania pewnych marek towarów nad inne. Zdaniem badaczy, już nawet bardzo małe dzieci, często mające mniej niż pięć lat, posiadają preferencje konsumenckie, które sygnalizują rodzicom przy zakupach (Wosińska, 2004: 583). Zdanie najmłodszej części rodziny co do preferowanych produktów, okazuje się szczególnie ważne, w przypadku rzeczy, których pociecha jest konsumentem. W dużym stopniu dotyczy to płatków śniadaniowych, słodczy, zabawek, ubrań, przyborów szkolnych czy pasty do zębów (Niesiobędzka, 2009: 116). Nie bez znaczenia jest także fakt, iż już nawet kilkuletnie dzieci dysponują pewną ilością gotówki ofiarowaną im m.in. przez dorosłych, przez co uczą się dokonywania samodzielnych decyzji zakupowych i gospodarowania środkami finansowymi (Gandecka, 2005: 16). Nie jest zatem zaskoczeniem, że handlowcy i producenci robią wszystko, aby przyciągnąć ich uwagę. Tym bardziej, że zdają sobie sprawę, iż aktywność dzieci na rynku konsumenckim wzrasta wraz z wiekiem, zatem wszyscy obecnie „mali konsumenci” tworzą tzw. rynek przyszły, gdzie liczy się ich przyszła siła nabywcza (Jasielska, Maksymiuk, 2014: 47). Z tego powodu starają się zaskarbić wiernego marce konsumenta już w jak najmłodszym wieku. W kształtowaniu przyszłych preferencji konsumenckich istotne jest też to, że rodzice stanowią dla swoich pociech „model konsumenta”, którego będą naśladować, gdy dorosną lub podrosną. Naśladowanie wzorców rodzicielskich dokonuje się według kryterium płci: chłopcy naśladują ojców, używając np. żyletki do golenia zamiast maszynki elektrycznej, a dziewczynki naśladują matki w zakresie ilości pieniędzy inwestowanych m.in. w kosmetyki (Wosińska, 2004: 584).

Nie bez znaczenia w procesie socjalizacji dziecka do roli konsumenta jest przynależność do określonej klasy społecznej, ponieważ istniejące w każdym społeczeństwie zróżnicowanie poszczególnych segmentów populacji w stosunku do statusu społeczno-ekonomicznego wyraża się w znaczących i wyraźnie zauważalnych różnicach wzorców zachowań konsumentów. Rodzice posiadający niższe dochody starają się wychowywać swoje dzieci w taki sposób, by trzymały się one norm konsumenckich obowiązujących w ich klasie społecznej,

na przykład nie kupowały towarów luksusowych. Zróżnicowanie stylu życia klas odmiennych według statusu społeczno-ekonomicznego wyraża się w następującym efekcie socjalizacji konsumenta: wyższe klasy, mając do dyspozycji więcej pieniędzy, wydają znacznie mniejszy procent swoich dochodów na zakup dóbr. Natomiast klasa robotnicza wydaje wszystko, co zarabia, i jest poza tym bardziej lojalna wobec znanych i wypróbowanych marek. Znaczna część zarobków ludzi reprezentujących klasę średnio-niższą i niższą przeznaczana jest na artykuły spożywcze. Z tego powodu niższe klasy społeczne są najbardziej otyłe (np. w USA) - ich dzieci także (Tamże: 584). Jest to też spowodowane tym, że dzieci z rodzin o niższych dochodach spędzają znacznie więcej czasu w domu, przed telewizorem i komputerem, niż dzieci z bardziej zamożnych domów, prowadzane na zajęcia pozalekcyjne, na które nie stać biedniejszych rodzin (Domagalska, 2015: 14).

Dzieci z rodzin bogatych w porównaniu z ubogimi uczą się od swoich rodziców jeszcze innego zachowania konsumenckiego, a mianowicie orientacji na przyszłość, a nie konsumpcji tu i teraz. Bogatsza część społeczeństwa inwestuje, a uboższa konsumuje. Przedstawiciele warstwy średnio-niższej nie popijają na co dzień wykwintnych szampanów, lecz pozwalają sobie na ten luksus tylko przy specjalnych okazjach. O to, by stworzyć ich jak najwięcej, dbają specjaliści od marketingu. Ich sukces widać także na polskim rynku, gdzie obecne są już m.in. Walentynki czy *Halloween* (Wosińska, 2004: 584).

Bardzo ważną grupą mającą wpływ na proces socjalizacji preferencji konsumenckich w przypadku najmłodszych są ich rówieśnicy. Dzieje się tak, ponieważ dzieci często rozmawiają z przyjaciółmi o produktach widzianych w reklamach, a których to potrzeba posiadania zostaje najpierw sztucznie wytworzona przez środki masowego przekazu. Statystyki potwierdzają, że 54% dzieci i młodzieży kupuje dane przedmioty tylko dlatego, że ich rówieśnicy też takie posiadają (Kalinowska, 2013: 13). W tym fakcie znajduje się dobrze skonstruowana pułapka na młodych poszukujących własnej tożsamości, a którą to stwarzają specjaliści od marketingu, kreując tym samym styl życia omawianej grupy konsumentów. Nietrudno się domyślić, że jest on zorientowany na gromadzenie drobnych, lecz w bardzo dużej ilości przeróżnych dóbr materialnych (Wosińska, 2004: 584). W świecie dzieci posiadanie określonych przedmiotów jest niezwykle istotne w budowaniu swojego wizerunku. Z jednej strony wpływają pozytywnie na miejsce w hierarchii grupy, a z drugiej strony podkreślają one swoistą niezależność jej członków. W przypadku młodzieży ważną rolę odgrywają już nie tandetne gadżety, ale coraz bardziej profesjonalne towary przeznaczone dla dorosłych np. w przypadku dziewcząt są to markowe ubrania, a w przypadku chłopców np. markowy sprzęt, który ma im zapewnić popularność wśród rówieśników (Gandecka, 2005: 16).

Na socjalizację konsumencką dzieci wpływają także środki masowego przekazu, co w szczególności odbywa się poprzez reklamy. Nie bez powodu tak się dzieje. Dzieci są łatwą zdobyczą i zarazem wymarzoną adresatami reklam: są bezbronni, łatwowierni i bezkrytyczni. O tym, że reklamy nie pozostają bez wpływu na najmłodszych przekonały się już niektóre kraje zachodu (np. Wiel-

ka Brytania, Norwegia, Kanada). Z tego też powodu wszelakie jej przejawy skierowane bezpośrednio do dzieci są w tych krajach zakazane. W porównaniu z praktyką zachodnioeuropejską polskie przepisy regulujące ten obszar są na tyle ogólnikowe i liberalne, że stwarzają pole do nadużyć. Trzy czwarte Polaków deklaruje, że nie lubi reklam. Niestety, zaledwie 16% Polaków dostrzega ich negatywny wpływ na dzieci (Domagalska, 2015: 14). Nawet przy założeniu, że polskie prawodawstwo nałoży na producentów reklam adresowanych do dzieci legislacyjny kaganiec – to pozostają jeszcze reklamy adresowane do dorosłych odbiorców, które dzieci chłoną równie mocno. Jeżeli nawet ich działanie nie przekłada się na natychmiastowy zakup, to trwa powolny proces wychowania do konsumowania, ze wszystkimi tego konsekwencjami (Olech, 2004: 18).

Z punktu widzenia producentów i handlowców mamy do czynienia z rzeszą młodych ludzi, którzy dysponują pewnymi zasobami gotówki i w każdej chwili są skłonni ją wydać. Coraz intensywniejsza reklama komunikuje im, że tylko ten określony produkt zaspokoi ich pragnienie. Podatność młodych ludzi na reklamy powoduje, że mają oni tendencję do częstej zmiany upodobań – liczy się tylko to co ładne, kolorowe i modne (Gandecka, 2005: 18).

Jedno z pierwszych badań nad percepcją reklam przez dzieci, prowadzone pod koniec lat siedemdziesiątych XX w. sugerowało, że dzieci poniżej 8 lat nie są w stanie odróżnić tego, co jest częścią oglądanego programu, od tego, co jest reklamą. Wszystkiemu co widzą, ufają bezgranicznie, przez co tak łatwo stają się ofiarami perswazji reklamowej. Późniejsze badania dowodzą, że nie jest to prawda. Potwierdzono, że już dwuletnie dzieci mogą posiadać zdolność odróżniania reklam od programów telewizyjnych (Wosińska, 2004: 584-585). Dlatego tak ważne jest dbanie o różnorodne formy spędzania wolnego czasu przez dzieci, niż tylko pozwalanie im na bierne oglądanie telewizji. Jednak większość z nich nie wyobraża sobie choćby jednego dnia bez telewizora, bo tak zostały przyzwyczajone i utożsamiają z tym przyjemne spędzanie czasu. Taka sytuacja budzi obawy przede wszystkim rodziców, ale paradoksalnie to oni dają przyzwolenie na Nielimitowane niekiedy korzystanie z telewizji.

Ich głównym zadaniem jest wspieranie swej pociechy w zdobywaniu doświadczenia na rynku konsumenckim. Początkowo najsilniejszy wpływ na wybory dziecka ma najbliższa rodzina, ale z wiekiem krąg tych osób się rozszerza do rówieśników, nauczycieli i szkoły. Idealnym rozwiązaniem jest, jeśli przewodnikiem dziecka po rynku są rodzice i inne życzliwe osoby. Jeżeli zaniedba się tę czynność to rolę tę przejmą dorośli obojętni wobec dziecka, ale skoncentrowani na zyskach firm, które reprezentują. (Jasielska, Maksymiuk, 2014: 55) Rodzice najczęściej są zapracowani i czasami nieprzygotowani do roli przewodnika po rynku. Stała edukacja rodziców jest niezwykle istotna, gdyż przekazują oni dziecku podstawowe wartości, normy i postawy. Opiekunowie pełnią więc najważniejszą rolę w procesie socjalizacji, także konsumenckiej (Byłok, 2006: 65-77).

Podsumowanie

Obecnie świat pędzi do przodu w zawrotnym tempie. Oferta dostępnej kultury konsumpcyjnej stwarza wiele korzyści, ale rodzi też pewne zagrożenia. Poza tym, nawet dorośli często zatracają się w „konsumpcyjnym wyścigu” w pogoni za pieniędzmi i karierą. Nierzadko w natłoku codziennych zajęć zapomina się o rodzinie, a przede wszystkim o tym, by poświęcić odrobinę wolnego czasu dzieciom. Rekompensując utracony w ten sposób wspólny czas, rodzice wręczają swym pociechom pieniądze, które mają zagłuszyć ich wyrzuty sumienia. Nie zdają sobie sprawy, że w ten sposób uczą dzieci przedmiotowego podejścia do pieniądza, które jest jedną z przyczyn nadmiernego konsumpcjonizmu i postaw materialistycznych. Jego skutki są niezwykle niebezpieczne, szczególnie dla młodego człowieka, który nie ma jeszcze w pełni ukształtowanego systemu wartości i tak naprawdę nie wie co jest dobre a co złe.

Jeśli zatem od najmłodszych lat dziecko wzrasta w świecie przepełnionym konsumpcją, to i ono zacznie kierować swoim życiem w ten sposób. Ponadto, taki styl życia zachęca najmłodszych do posiadania coraz większej ilości dóbr materialnych, bez względu na wszystko. Pogoń najmłodszych za modnymi zabawkami, gadżetami czy ubraniami ma im zapewnić prestiż i odpowiednie miejsce w grupie rówieśniczej. W rzeczywistości młody człowiek, uzależniając się od konsumpcyjnego stylu życia, wpada w błędne koło, ponieważ nigdy nie zaspokoi swoich potrzeb. Wręcz przeciwnie, jego pragnienia będą wciąż narastały (Grygiel, 2015: 31). Opieranie swojej egzystencji tylko i wyłącznie na konsumpcji jest bardzo egoistyczne. Często dla osób, które czynią w ten sposób nie są ważne potrzeby innych, ale wyłącznie własne. Trudno o poświęcenie dla kogoś i realizację wartości wyższych, kiedy liczy się tylko to co materialne. (fronda.pl, 2010) Czy chcemy aby tak kiedyś wyglądał świat?

Obecnie, jak pisze Z. Bauman (2003), dzieci stały się „zakładnikami świata dorosłych”. W tym świecie, przepełnionym konsumpcją, by wychować dziecko na mądrego człowieka potrzebne są przede wszystkim szczerze rozmowy dorosłego ze swą pociechą. Ważne by odbywały się one bez pośpiechu, negatywnych emocji, krzyku, krytyki, w atmosferze miłości, ciepła i zaufania. Niezbędny jest tu dialog pomiędzy dwoma pokoleniami, który tłumaczy, wyjaśnia, pomaga, rozwiewa niejasności, odpowiada na pytania – te małe i te duże (Dera, 2008: 63). Takie szczerze relacje rodzica ze swym dzieckiem potrafią zdziałać bardzo dużo w kwestii kształtowania odpowiednich postaw konsumpcyjnych najmłodszych - jeśli tylko znajdzie się chęci i czas by spróbować.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2003). *Razem. Osobno*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
Bogunia-Borowska, M. (red.). (2006). *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Bylok, F. (2006). Socjalizacja konsumentka jako czynnik kształtowania odpowiednich postaw konsumentów. W: A. Lewicka-Strzałecka (red.), *Edukacja konsumentka. Cele, instrument, dobre praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo WSPiZ im. Leona Koźmińskiego.
- Bywalec, C. (2007). *Konsumpcja w teorii i praktyce gospodarowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dera, A. (2008). Dziecko zagubione w cywilizacji. *Bliżej Przedszkola*, 7-8 (2008), 60-63.
- Domagalska, K. (2015). Obradowane dzieciństwo. *Wysokie Obcasy*, 43(2015), 11-14.
- Frona.pl. (2010). *Niebezpieczeństwa społeczeństwa dobrobytu*. <http://www.frona.pl/blogi/czasami-warto-pomyslec/niebezpieczenstwa-spoledenstwa-dobrobytu,15554.html?page=5&>. Dostęp: 02.03.2016r.
- Gandecka, A. (2005). Wychowanie do pieniądza. *Edukacja i Dialog*, 10(2005), 15-19.
- Golińska, J., Mazerant A. (2015). *Fashion victim w pieluszcze – nowe oblicze dziecięcych konsumentów w Polsce i na świecie*. <http://kongresbadaczy.pl/index.php/fashion-victim-w-pieluszcze-nowe-oblicze-dziecięcych-konsumentow-w-polsce-i-na-swiecie>. Dostęp: 02.03.2016r.
- Gomolla, W. (2011). Dzień bez zakupów – mali konsumenci. *Oświatowy Miejski Serwis Informacyjny*, 9(2011), 1-3.
- Grygiel, A. (2015). Środowisko szkolne a zjawisko konsumpcji. W: E. Sapia-Drewniak, M. Pogorzelska (red.), *Społeczno-edukacyjne wymiary wykluczenia i dyskryminacji. W poszukiwaniu rozwiązań i dobrych praktyk*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Grygiel, A. (2015). Zniewolone dzieci w dobie nadkonsumpcji. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 6(2015), 30-31.
- GUS: Główny Urząd Statystyczny. (2015). *Dzieci w Polsce w 2014 roku - charakterystyka demograficzna*. file:///C:/Users/user/Downloads/dzieci_w_polsce_w_2014_roku_charakterystyka_demograficzna.pdf. Dostęp: 29.02.2016r.
- Jasielska, A., Maksymiuk, R.A. (2014). Rozwój zachowań konsumentkich w okresie dzieciństwa – przegląd koncepcji i wybranych badań. *Ruch Pedagogiczny*, 1(2014), 47-52.
- Kalinowska, D. (2013). Oglupiają czy stymulują? Rozmowa z psycholog Dorotą Kalinowską o wpływie mediów na psychikę dzieci. *Głos Pedagogiczny*, 46(2013), 10-14.
- Niesiołędzka, M. (2009). Udział dzieci w decyzjach konsumentkich dotyczących produktów przeznaczonych do ich użytku. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1(2009), 115-123.
- Olech, J. (2004). Born to buy. *Tygodnik Powszechny*, 10(2004), 18.
- Ritzer, G. (2009). *Magiczny świat konsumpcji*. Warszawa: Wydawnictwo MUZA SA.
- Społeczństwo konsumpcyjne a wartości*. <http://unw.edu.pl/spoledenstwo-konsumpcyjne.html>. Dostęp: 02.03.2016r.

Szlendak, T. (2005). Komercjalizacja dzieciństwa. Kilka uwag krytycznych o niewygodach wychowania dzieci w kulturze konsumpcji. *Kultura i Edukacja*, 2(2005), 20-28.

Wosińska, W. (2004). *Psychologia życia społecznego*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Raising a child in the world of consumers

In the literature, consumer choices are viewed mainly through the perspective of adults, however, studies conducted for many years, show the growing children's participation in shaping the market for goods and services. Often, it is the children themselves who make consumer choices, having a permission of parents who allow them to act as experts in the selection of many products, not just addressed to themselves, but also those intended for the whole family. Therefore, since the early modern children grow up in a world filled with consumption. This lifestyle encourages them to have more and more material goods, no matter what, and the pursuit of fashionable toys, gadgets or clothes has to provide prestige and the right place in the peer group. In fact, the young man, making the consumer lifestyle, falls into a vicious circle, because he can never satisfy his needs. On the contrary, they will still accrue. Not only such a lifestyle is destructive to the man himself - as an individual, it is also not indifferent to his surroundings. Basing its existence only on consumption is very selfish. Often, the people that act this way the needs of others are not important but only their own. It is hard for someone to sacrifice and implement the higher (spiritual) values, when material ones matter. Do we want the world look like that sometime?

AGNIESZKA WIESZACZEWSKA

Uniwersytet Wrocławski

Instytut Pedagogiki

Uniwersytet Wrocławski

Katedra Etnologii i Antropologii Kulturowej

Działać lokalnie, myśleć lokalnie? Stan i szanse rozwoju edukacji globalnej w Polsce

Wprowadzenie. Edukacja globalna w Polsce

Na przestrzeni ostatniego dziesięciolecia edukacja globalna w polskim dyskursie edukacyjnym (zarówno w odniesieniu do edukacji formalnej jak i nieformalnej) stopniowo stawała się coraz bardziej rozpoznawalna. Dziś nauczanie treści związanych ze zrównoważonym rozwojem, pomocą rozwojową czy zależnościami w skali świata jest uważane za konieczne działania edukacyjne, a treści związane z edukacją globalną zostały zawarte w podstawie programowej. Edukacja globalna jest więc w polskiej szkole obecna, jednak często termin ten nie funkcjonuje, a poszczególne jej komponenty realizowane są w ramach pozostałych przedmiotów szkolnych. Dużo wyraźniej działalność na polu edukacji globalnej zaznacza się w trzecim sektorze (organizacje pozarządowe), które zrealizowały szereg projektów edukacyjnych w tym zakresie, również we współpracy międzynarodowej. Wśród najbardziej znanych, powszechnie rozpoznawalnych organizacji pozarządowych działających na rzecz edukacji globalnej wymienić można Polską Akcję Humanitarną czy Amnesty International. A zatem, mimo relatywnie krótkiego czasu, w którym o edukacji globalnej zaczęto w Polsce mówić, jest ona „już stosunkowo silnie zadomowiona. Od lat 90. XX wieku działają już w Polsce organizacje pozarządowe zajmujące się edukacją globalną, od kilkunastu lat organizowane są obchody *Tygodnia Edukacji Globalnej*, od ośmiu lat Ministerstwo Spraw Zagranicznych ogłasza konkurs na działania z tego zakresu (od 2012 roku pod nazwą *Edukacja Rozwojowa*). W 2009 roku edukacja globalna została włączona do nowej podstawy programowej, a Ośrodek Rozwoju Edukacji rozpoczął szkolenia nauczycieli z zakresu tej problematyki” (Kuleta-Hulboj, 2015: 67).

Edukacja globalna zyskuje coraz większą wagę z wielu względów. Można tu wymienić chociażby pojawienie się programów dotacyjnych, które wspierają inicjatywy z jej zakresu (co aktywizuje przede wszystkim organizacje pozarządowe i takie grupy, które mogą finansować swoje działania ze środków przyznawanych w ramach konkursów grantowych), a także decyzje polityczne. Za taką można uznać włączenie edukację globalną w obszary priorytetowe dla europejskiej polityki edukacyjnej. Nieobojętna jest jednak również rosnąca świa-

domość społeczna, dzięki której coraz rzadziej spotkać się można z opiniami, że wydarzenia, które toczą wiele kilometrów od nas w zasadzie nas nie dotyczą¹³. W Polsce najważniejszymi podmiotami, które mają obecnie kompetencje i uprawnienia do kształtowania polityki w zakresie edukacji globalnej są: Ministerstwo Spraw Zagranicznych (jego celem jest między innymi popularyzacja treści związanych z edukacją globalną i finansowanie inicjatyw na rzecz edukacji globalnej przez różnorodne podmioty, takie jak organizacje pozarządowe, środowiska naukowe, jednostki samorządów terytorialnych a także Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli), Ministerstwo Edukacji Narodowej (podejmuje działania z zakresu koordynowania nauczania edukacji globalnej w szkołach, także w odniesieniu do jej obecności w podstawie programowej), Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (jest współodpowiedzialne za szkolenia nauczycieli w zakresie edukacji globalnej), Ministerstwo Środowiska (zaangażowane przede wszystkim w edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju), Grupa Zagranica, w tym grupa robocza do spraw edukacji rozwojowej (lider i koordynator działań na rzecz edukacji globalnej w III sektorze) oraz Fundacja Edukacja dla Demokracji (od kilku lat odpowiedzialna jest za regranting środków Ministerstwa Spraw Zagranicznych dla organizacji pozarządowych na cele realizacji projektów edukacyjnych).

W niniejszym artykule chciałabym przedstawić podstawowe założenia i cele edukacji globalnej, zaznaczyć stopień jej obecności w polskich szkołach na poszczególnych etapach edukacyjnych oraz przedstawić kilka projektów z zakresu edukacji globalnej, które zostały zrealizowane przez polskie organizacje pozarządowe. Zastanowię się także, jakie rozwiązania mogą być efektywne w zakresie szerokiego wdrażania treści z zakresu edukacji globalnej wśród uczniów polskich szkół.

Definiowanie edukacji globalnej w polskim dyskursie edukacyjnym

Precyzyjne określenie tego, czym w zasadzie jest edukacja globalna, od początku nastroczało wiele trudności. W Polsce nieobojętne były m. in. problemy definicyjne, związane z koniecznością przetłumaczenia angielskiego terminu *development education* na język polski. Pod taką bowiem nazwą skupiały się pierwsze inicjatywy i działania związane z tym, co dzisiaj rozumiane jest jako edukacja globalna. Zaproponowany początkowo termin, *edukacja rozwojowa*, będąca bezpośrednim tłumaczeniem angielskiego terminu na język polski, okazał się mylący, bowiem wiele osób kojarzyło go z takimi procesami edukacyjnymi, które związane są z samorozwojem czy autoedukacją dziecka.

Traktat z Maastrich już w 2003 roku zdefiniował termin *edukacja globalna*. W tym rozumieniu edukację globalną należy pojmować szerzej, a w jej ramach sytuują się poszczególne, węższe pojęcia: „edukacja globalna otwiera ludziom

¹³ Rosnące zainteresowania kwestiami odpowiedzialnych zachowań widać wyraźnie w Interencie, gdzie popularność zdobywają takie portale jak „Post-turysta” czy „Kupuj odpowiedzialnie”.

oczy i umysły na świat oraz uświadamia im konieczność podejmowania działań na rzecz upowszechniania sprawiedliwości, równości i praw człowieka dla wszystkich. Edukacja globalna jako globalny wymiar edukacji obywatelskiej obejmuje edukację rozwojową, edukację o prawach człowieka, edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju, edukację na rzecz pokoju i zapobiegania konfliktom oraz edukację międzykulturową” (O’Loughin, Wegimont, 2009:16).

W Polsce dopiero w 2010 roku, na skutek negocjacji pomiędzy Ministerstwem Spraw Zagranicznych, Ministerstwem Edukacji Narodowej a także przedstawicielami organizacji pozarządowych, które wchodziły w skład Grupy Zagranica¹⁴, udało się wypracować wspólne stanowisko w sprawie wspierania rozwoju edukacji globalnej (www.polskapomoc.gov.pl/porozumienie). Rok później wydano *Raport z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej*, w którym zdefiniowano najważniejsze kwestie terminologiczne, określono, jacy aktorzy powinni brać udział w procesach związanych z edukacją globalną oraz jak będzie ona finansowana, jakie są jej obecne wyzwania oraz wiele innych. W rozumieniu raportu edukacja globalna jest zatem „częścią kształcenia obywatelskiego i wychowania, która rozszerza ich zakres przez uświadamianie istnienia zjawisk i współzależności globalnych. Jej głównym celem jest przygotowanie odbiorców do stawiania czoła wyzwaniom dotyczącym całej ludzkości. Przez współzależności rozumiemy wzajemne powiązania i przenikanie systemów kulturowych, środowiskowych, ekonomicznych, społecznych, politycznych i technologicznych” (*Raport z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej w Polsce*, 2011). Dokument zdefiniował także najważniejsze wartości, z których wypływa potrzeba nauczania edukacji globalnej oraz postawy i umiejętności, których ma ona nauczać. Najistotniejszymi wartościami wspierającymi edukację globalną są zatem „godność osoby ludzkiej, sprawiedliwość, solidarność, równość, pokój, wolność” (zob. *Raport z procesu międzysektorowego...*, 2011), uczniowie zaś powinni nabyć następujących kompetencji:

- umiejętność zauważania globalnych zależności oraz rozumienie ich,
- umiejętność podejmowania współpracy na różnych poziomach (lokalnym, krajowym, międzynarodowym),
- umiejętności takie jak wykorzystanie w praktyce nabytej wiedzy, krytycznego myślenia oraz podejmowania świadomych decyzji (np. w dziedzinie ekologii, wyborów konsumenckich itp.).

Raport dokładnie precyzuje też, jakie warunki spełniać musi edukacja w zakresie globalnych zależności, aby realizowana była ona na wysokim poziomie. Edukatorzy, zarówno związani z edukacją formalną jak i nieformalną, pamiętać zatem muszą o konieczności upodmiotawiania odbiorców działań poprzez partnerskie relacje, zwracać szczególną uwagę na inicjatywy, które mo-

¹⁴ Grupa Zagranica jest federacją organizacji pozarządowych, które zaangażowane są w edukację globalną, pomoc humanitarną, współpracę rozwojową oraz wspieranie demokracji. Obecnie zrzesza 61 organizacji pozarządowych, w tym m.in. Amnesty International, Polska Akcja Humanitarna, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, Helsińska Fundacja Praw Człowieka w wiele innych. Więcej o działaniach grupy zagranica można przeczytać na stronie www.zagranica.org.pl

gą potwierdzać stereotypy (co jest szczególnie ważne w ramach edukacji międzykulturowej), rozwijać krytyczne myślenie oraz nastawieniu na trwałe rezultaty, związane ze zmianą postaw a nie tylko działań (zob. *Raport z procesu międzysektorowego...*, 2011).

Edukacja nieformalna. Rola organizacji pozarządowych w procesach uczenia o globalnych zależnościach

Działania w ramach upowszechniania treści edukacji globalnej i kształtowania postaw świadomości globalnych zależności od dłuższego czasu realizowane są przez polskie organizacje pozarządowe. Swoje inicjatywy finansują one przede wszystkim ze środków grantowych, w tym funduszy Ministerstwa Spraw Zagranicznych.

Do ciekawych projektów z zakresu edukacji globalnej, które zostały zrealizowane w Polsce w ciągu ostatnich pięciu lat można zaliczyć:

Post-turysta.pl – warsztaty świadomej, odpowiedzialnej i zrównoważonej turystyki II. Realizatorem inicjatywy był Klub Inteligencji Katolickiej, a sfinansowany został w ramach projektu „Edukacja globalna – 2014-2015. Regranting dla organizacji pozarządowych” Fundacji Edukacja dla Demokracji. W ramach drugiej edycji projektu zorganizowano 14 szkoleń poświęconych ekonomicznym, społecznym i kulturowym aspektom świadomego podróżowania, które w ostatnich latach cieszy się coraz większą popularnością. Teoretyczną podstawą inicjatywy był portal post-turysta.pl, na którym zamieszczono 50 esejów dotyczących zrównoważonej turystyki, którymi autorami są naukowcy związani z Uniwersytetem Warszawskim, Szkołą Główną Handlową, Uniwersytetem Gdańskim, Uniwersytetem Jagiellońskim i innymi. W ramach warsztatów uczestnicy . Spotkania zorganizowane były w dużych, średnich i małych miastach Polski (Szczecin, Iława, Piotrków Trybunalski, Ruda Śląska, Giżycko, Żory, Pruszków, Milanówek, Góra, Łochów, Iława, Katowice, Kolbuszowa, Lublin). Uczestnicy zastanawiali się nad kreowaniem narracji turystycznych, a w nich nad znaczeniem takich pojęć jak egzotyka, neokolonializm turystyczny, poruszali kwestię wpływu turystyki na przyrodę i społeczności odwiedzanych krajów, aspektów ekonomicznych świadomego podróżowania oraz spróbowali krytycznie przyjrzeć się reklamom skierowanym do turystów.

Edukacja Globalna – Efekt Domina: realizowany przez Kulczyk Foundation to inicjatywa, dla której inspiracją był inny program tej samej organizacji – „Efekt Domina”, który śledzić można było przez stację telewizyjną TVN. W ramach projektu „Edukacja Globalna- - Efekt Domina” powstały materiały edukacyjne przeznaczone dla szkół podstawowych i gimnazjów, które wprowadzają polskich uczniów w problemy, z którymi mierzyć się muszą mieszkańcy nie tylko dalekich krajów, ale także Polski. Oprócz materiałów dla uczniów, które można pobrać na stronie fundacji, nauczyciel znajdzie tam dodatkowe pomoce dydaktyczne. Obecnie przygotowano następujące tematy: dla szkół

podstawowych: „Dzieciństwo w Bangladeszu” (Bangladesz), „Choroba dziecka – znaczenie opieki hospitałcyjnej” (Polska), „Opieka medyczna w Laosie” (Laos), „Pozorne piękno malezyjskiej wody” (Malezja) oraz dla gimnazjów: „Człowiek w sytuacji trudnej” (Polska), „Sytuacja dzieci w Rumunii” (Rumunia), „Dzieciństwo w Etiopii” (Etiopia), „Życiodajna ziemia, życiodajna edukacja w Zambii” (Zambia).

Smaki i kolory świata w Ekocentrum Wrocław: wydarzenie zostało zrealizowane we Wrocławiu w ramach obchodów Tygodnia Edukacji Globalnej w 2014 roku. Był to cykl warsztatów i spotkań, które miały przybliżyć wrocławianom różnorodnych zagadnień z zakresu edukacji globalnej. Wszystkie wydarzenia były bezpłatne. Uczestnicy wzięli udział w zajęciach dotyczących zmian klimatycznych, globalnej gospodarki żywnościowej, recyklingu, sprawiedliwego handlu a także gospodarowania zasobami wody na świecie. Oprócz tego zorganizowano szereg warsztatów i pokazów filmowych, które miały za zadanie przybliżyć codzienne życie ludzi w innych regionach świata.

Edukacja globalna dla najmłodszych edycja IV: program realizowany przez Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła”, a uczestniczą w nim dzieci w wielu przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz nauczyciele. Edukatorzy związani z organizacją proponują szkolenia dla osób uczących najmłodsze dzieci (przeszkolono 135 osób) oraz zajęcia w szkołach i przedszkolach (objęto nimi 2104 uczniów). W ramach najnowszej edycji projektu uczestnicy tworzyli japońskie bajki kamishibai, które przyjmują formę teatryku. Materiał powstały na zajęciach został przekazany zainteresowanym bibliotekom wraz z podstawową wiedzą z zakresu edukacji globalnej i są tam wykorzystywane w ramach zajęć edukacyjnych.

Prawa człowieka: Teraz! To jest w Twoich rękach to projekt Amnesty International Polska, odpowiadający na wytyczne Ministerstwa Edukacji Narodowej, który zaleca, aby około 20% wszystkich treści nauczania w podstawach programowych było realizowanych w ramach jako projekty edukacyjne. Inicjatywa miała pomóc nauczycielom w realizacji tych założeń w zakresie przedmiotu wiedza o społeczeństwie (IV etap edukacyjny). Opracowano kursy internetowe dla uczniów oraz scenariusze zajęć dla nauczycieli, które miały pomóc w realizacji projektów. Oprócz tego każdy zespół w szkole był objęty wsparciem mentorskim z ramienia organizacji.

Obecność edukacji globalnej w podstawie programowej

Treści związane z nauczaniem edukacji globalnej mogły znaleźć się w polskiej podstawie programowej dopiero w 2009 roku, na mocy reformy programowej dotyczącej kształcenia w szkołach na wszystkich etapach edukacyjnych. Zaistnienie zagadnień edukacji globalnej w placówkach edukacyjnych było ważnym przesunięciem akcentów. Dotychczas bowiem odpowiedzialność podejmowania tematyki zależności globalnych spoczywała przede wszystkim na organizacjach pozarządowych. Po 2009 roku edukacja globalna znalazła swoje miejsce także w ramach edukacji formalnej. Obowiązek nauczania treści z za-

kresu edukacji globalnej objął przede wszystkim nauczycieli III i IV etapu edukacyjnego, a zatem szkół gimnazjalnych i szkół ponadgimnazjalnych (licea ogólnokształcące, profilowane oraz uzupełniające, technika oraz technika uzupełniająca, zasadnicze szkoły zawodowe i szkoły specjalne). Jednak już I i II etap edukacyjny (nauczanie wczesnoszkolne oraz klasy IV-VI w szkołach podstawowych) realizowany jest materiałem i zagadnieniami, który bezpośrednio związany jest z celami i rolą edukacji globalnej. Raport *Edukacja globalna w polskiej szkole. Raport z badań wśród nauczycieli i nauczycielek III etapu edukacyjnego* autorstwa I. Ocetkiewicz i E. Pająk-Ważnej wymieniają następujące tematy z zakresu edukacji globalnej:

- dla I etapu edukacyjnego (I-III klasa SP): w zakresie kształcenia podstaw: uczeń powinien odróżniać dobro od zła, postępować sprawiedliwie i mówić prawdę, rozumie dlaczego należy i chce pomagać potrzebującym, wykazuje tolerancję wobec innych tradycji kulturowych i narodowych; w zakresie wiedzy: jest świadomy tego, że ludzie mają równe prawa;
- dla II etapu edukacyjnego: w ramach przedmiotu historia i społeczeństwo uczeń nabywa kompetencji, które pozwalają mu zrozumieć wpływ rozwoju technologicznego na życie człowieka oraz środowisko naturalne, potrafi podać przykład konfliktów zbrojnych na świecie wraz z ich przyczynami i następstwami a także „opowiada o przejawach nędzy na świecie oraz formułuje opinie o działaniach pomocowych” (Jasikowska, Pająk-Ważna, Klarenbach, 2015: 50);
- dla III etapu edukacyjnego: uczeń, który ukończył gimnazjum powinien wypowiadać się na temat sytuacji na świecie określanej często mianem „bogata Północ, biedne Południe”, również w zakresie współzależności tych regionów, potrafi w sposób odpowiedzialny dokonywać wyborów konsumenckich, wypowiada się o przyczynach i skutkach globalnego ocieplenia, zna sytuację ludności zamieszkujących w krajach afrykańskich leżących na południe od Sahary i umie wskazać związki między ich poziomem życia a kwestiami wyżywienia czy występowania chorób (w tym AIDS). Treści edukacji globalnej są wprowadzane w ramach biologii, geografii, wiedzy o społeczeństwie;
- dla IV etapu edukacyjnego: zakres wiedzy, kompetencji i umiejętności na tym etapie edukacyjnym zależeć będzie w dużej mierze od indywidualnych wyborów uczniów. Ci, którzy np. wybiorą rozszerzone treści z zakresu historii, poznają wielowymiarowe skutki dekolonizacji, osoby zainteresowane przedmiotami przyrodniczymi w sposób pogłębiony zapoznają się z zagadnieniem zrównoważonego rozwoju. W ramach podstaw przedsiębiorczości uczeń będzie miał także możliwość uzyskania wiadomości dotyczących tendencji polskiej oraz światowej gospodarki (zob. Ocetkiewicz, Pająk-Ważna, 2013).

Edukacja globalna jest bez wątpienia zatem obecna w polskich szkołach, przynajmniej na poziomie podstawy programowej. Ponieważ jednak treści te

są realizowane w ramach standardowych lekcji (przede wszystkim historii, wiedzy o społeczeństwie, geografii i biologii), może zdarzyć się, że nauczyciele nie zrealizują określonego materiału lub nie uczulą uczniów na specyfikę perspektywy edukacji globalnej. Materiał dotyczący światowych zależności może być również wprowadzany przez nauczycieli na lekcjach wychowawczych (jeśli znajdzie się odpowiednia ilość czasu), na zajęciach pozalekcyjnych (nie obejmujących wszystkich uczniów, a jedynie tych szczególnie zainteresowanych tematyką) lub przy współudziale podmiotów zewnętrznych, takich jak np. organizacje pozarządowe. Przykładowymi sposobami włączania zagadnień z zakresu edukacji globalnej do praktyk edukacyjnych w szkole może więc być, oprócz realizacji tych treści w ramach poszczególnych przedmiotów, praca metodą projektu edukacyjnego, wycieczki szkolne organizowane do miejsc i instytucji, które związane są z edukacją globalną, zachęcanie uczniów do podejmowania działań wolontaryjnych oraz współpraca z organizacjami pozarządowymi, a w ramach kształcenia zawodowego – zwracanie uczniom uwagi na kwestie praw pracowniczych w poszczególnych rejonach świata (*Edukacja Globalna. <<Połącz to! Świat zależy od nas – my zależyśmy od świata>>*, 2014)

Podsumowanie

Obecność treści związanych z edukacją globalną jest silnie zaznaczona w materiałach i wytycznych skierowanych do nauczycieli (przede wszystkim III i IV etapu edukacyjnego) oraz postulowana przez organizacje pozarządowe zajmujące się tematyką globalnych zależności oraz współpracujących z placówkami edukacyjnymi. Mimo tego, że podstawa programowa zakłada wdrażanie uczniów w zagadnienia edukacji globalnej, często podnoszone są głosy o niedostatecznym przygotowaniu merytorycznym nauczycieli, małej ilości czasu, trudnościach w realizowaniu zalecanych w tej sytuacji zajęć odbywających się metodą projektu edukacyjnego (zob. np. Góral-Wojtalik, Wojtalik, 2011).

Polskie środowisko pozarządowe od lat realizuje różnorodne projekty edukacyjne z zakresu edukacji globalnej skierowane do uczestników z różnych grup wiekowych. Swoim doświadczeniem i wiedzą starają się wspierać tych nauczycieli, którzy zainteresowani są poszerzaniem swoich kompetencji poprzez uczestnictwo w kursach, szkoleniach i seminariach przygotowujących ich do samodzielnej pracy w szkole w ramach realizacji elementów podstawy programowej związanej z edukacją globalną. Niestety, działania te nie są w stanie objąć wszystkich nauczycieli polskich szkół, a specyficzna perspektywa oraz metodyka pracy, która związana jest z edukacją globalną sprawia, że nie wszyscy uczestnicy czują się wystarczająco pewnie po pojedynczym szkoleniu, aby wdrażać w swojej placówce odpowiednie działania. Uważam, że obecnie ciekawą i efektywną inicjatywą byłoby zapraszanie do szkół edukatorów edukacji globalnej, aby w ramach wybranych zajęć lekcyjnych (lub pozalekcyjnych) prowadzili edukację globalną z uczniami. Podczas ich pracy nauczyciel powinien być obecny na zasadzie *job shadowing*, co pozwoli mu na poznanie

metod edukacyjnych nie tylko w sytuacjach symulowanych (warsztaty) czy opisywanych (wykłady, publikacje, materiały edukacyjne).

Procesy i zjawiska, które obserwowalne są w dzisiejszym – coraz bardziej zglobalizowanym – świecie, każą nam przypuszczać, że edukacja globalna nie powinna być traktowana lekceważąco i powinna być obecna w polskich szkołach. Ścislejsza współpraca podmiotów edukacji formalnej i nieformalnej stwarza przestrzeń do wymiany doświadczeń i refleksji na tym polu i powinna być jak najszybciej podjęta.

Bibliografia

- Bergmann, M., Kondrat, D. (2014). *Edukacja globalna. Warsztaty dla nauczycieli w ramach projektu <<Połącz to! Świat zależy od nas – my zależyśmy od świata*. http://www.inek.pl/MATERIAL_SZKOLENIOWY_NAUCZYCIELE_2014.pdf. Dostęp: 12.03.2016.
- Góral-Wojtalik, A., Wojtalik, M. (2011). *Projekty edukacyjne z zakresu edukacji globalnej. Praktyczny przewodnik*. <http://igo.org.pl/download/projekty-edukacyjne.pdf>. Dostęp: 10.03.2016.
- Jasikowska, K., Pająk-Ważna, E., Klarenbach, M. (2015). *Edukacja globalna w Małopolsce. Podmioty – Praktyki – Konteksty*. Kraków: Impuls.
- Kuleta-Hulboj, M., (2015). Kilka uwag o heterogeniczności edukacji globalnej. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 1(69), s. 67-80.
- Kuleta-Hulboj, M., Gontarska, M. (red). (2013). *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Ocetkiewicz, I., Pająk-Ważna, E. (2013). *Edukacja globalna w polskiej szkole. Raport z badań wśród nauczycieli i nauczycielek III etapu edukacyjnego*. http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/raport_educacja_w_polskiej_szkole.pdf. Dostęp: 01.03.2016.
- O'Loughin, E., Wegimont, L. (2009). *Edukacja globalna w Polsce. Europejski proces partnerskiego przeglądu edukacji globalnej. Krajowy raport na temat edukacji globalnej w Polsce*. https://www.polskapomoc.gov.pl/Krajowy_raport_na_temat_educacji_globalnej_w_Polsce, 966.html. Dostęp: 09.03.2016.
- Raport z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej w Polsce*. (2011). praca zbiorowa. http://zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Dokumenty/Ministerialne/raport_z_procesu_miedzysektorowego_eg.pdf. Dostęp: 08.03.2016.

Act local think global? The current state and chances of development of global education in Poland

In the article the author will present the current state of global education in Poland. After a theoretical introduction, which will indicate the assumptions, objectives and role of global education, I would like to present five of the most interesting Polish initiatives related to global education for the last decade. Another issue will be to investigate issues related to global education in modern school (their presence in the curricula for elementary, middle and high schools). Summary will include a reflection on the opportunities and possibilities for the development of global education in Poland as well as opportunities for cooperation in the field between formal education institutions (schools) and informal (non-governmental organizations).

EDYTA WOLNY

**Katedra Arabistyki i Islamistyki
Wydziału Orientalistycznego UW**

Wyzwania wychowawcze i edukacyjne stojące przed muzułmanami w Egipcie w dobie globalizacji

Wprowadzenie

Egipt jest krajem, w którym wielowiekowa tradycja na co dzień łączy się z nowoczesnością. Nie jest niczym dziwnym spotkać na ulicy obywateli ubranych zarówno w stroje tradycyjne, jak i T-shirty. Kraj nad Nilem zamieszkuje 90 mln obywateli. Znakomita większość mieszkańców tego państwa to muzułmanie. Egipcjanie korzystają z uroków globalizacji na co dzień, łącząc ją z islamem. Nawet ci, którzy żyją w tradycyjnych społecznościach. W związku z tym wyzwania wychowawczo-edukacyjne w kraju o wielowiekowych muzułmańskich korzeniach są ogromne. Rodzice, nauczyciele, szkoły i instytucje religijne powinni przygotować młode pokolenie do życia w nowej rzeczywistości pełnej fast food'ów, lalek Barbie, telefonów komórkowych, portali społecznościowych etc. Szacunek dla dawnych zwyczajów sprawia m.in., że nie każdy z „zachodnich wynalazków” będzie dokładnie taki sam jak jego odpowiednik w krajach niemuzułmańskich.

Islam w Egipcie a globalizacja

Islam pojawił się w Egipcie w 639 r. wraz z podbojem armii arabskich na czele z Amr Ibn al-Asem¹⁵. W chwili obecnej muzułmanie stanowią około¹⁶ 90% populacji kraju. Pozycja ostatniej z trzech religii monoteistycznych jest podkreślona także w prawie egipskim. Konstytucja (art.2)¹⁷ określa, iż islam jest religią państwową, a zasady prawa muzułmańskiego są głównym źródłem prawodawstwa.

¹⁵ W artykule używam uproszczonej transkrypcji słów arabskich.

¹⁶ Brak dokładnych danych statystycznych na rok 2015. Dane ze strony State Information Service z 27.05.2013r. informują o ok. 8 mln chrześcijan, co stanowi 8% całej populacji. (State Information Service (2013). *Al-masīḥīya fī Maṣr. Aqbāt Maṣr.* <http://www.sis.gov.eg/Ar/Templates/Articles/tmpArticles.aspx?ArtID=69992#.Vn2UCImmyid> Dostęp: 16.02.2016 r.). Egipska gazeta Al-Ahram w artykule opublikowanym 25.12.2015r. podała, że w Egipcie jest ok.. 10% chrześcijan. (Ahram Online. (2015) *Egypt's Coptic pope wishes the country's Catholics merry Christmas.* <http://english.ahram.org.eg/News/177404.aspx> Dostęp: 16.02.2016r.); Takie same informacje są na stronie internetowej (<https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/geos/eg.html> Dostęp: 16.02.2016r.).

¹⁷ Konstytucja Arabskiej Republiki Egiptu z 2014 r.

Religia muzułmańska reguluje bardzo wiele obszarów życia jej wyznawców, stąd tzw. „era globalizacji” stanowi wyzwanie dla starszych i autorytetów religijnych, gdyż muszą oni przygotować młodzież do życia w nowej rzeczywistości. Jerzy Zdanowski zwraca uwagę na sposób podejścia Al-Qaradawiego¹⁸ do tematu globalizacji: „Era globalizacji na przełomie XX i XXI w. jest jedną z takich epok¹⁹, co oznacza konieczność zmiany systemu nauczania o świecie i o religii. Zasady wiary pozostały jednak niezmiennie i w tym sensie tożsamość muzułmanina jest stała. Niemniej jednak nowe czasy nakazują dostosowanie metod przekazywania wiedzy o świecie i nauczania zasad wiary w sposób, który byłby zrozumiały dla muzułmanina, który żyje w zglobalizowanym środowisku społecznym i kulturowym” (Zdanowski, 2009: 226-227).

Tariq Ramadan²⁰ z kolei: „(...) zarzuca muzułmanom, że jak inni obserwują fenomen globalizacji, studiują jej fundamenty i logikę, zauważają poważne braki etyczne nowego systemu, ale nie potrafią, na podstawie własnych źródeł i inteligencji wypracować alternatywy dla dominującego systemu, albo chociaż wynaleźć sposobu na oparcie się praktykom zglobalizowanego świata” (Widy-Behiesse, 2012: 165).

Mimo, że właściwie codziennie Egipcjanie korzystają z uroków globalizacji, to, według wyników badań z 2004, tylko niecałe 40% ankietowanych Egipcjan deklaruje, że „globalizacja jest dobra” (Noland, Pack, 2004: 4).

Dar al-Ifta’ a al-misriya i fatwy egipskie

Mówiąc o wyzwaniach edukacyjnych i wychowawczych stojących przed muzułmanami w Egipcie nie można nie wspomnieć o egipskiej instytucji oficjalnie odpowiedzialnej za wydawanie fatw - Dar al-Ifta’ a al-misriya²¹. Fatwy są to opinie prawne, porady wydawane przez muftich²². W krajach sunnickich²³ fatwy są wskazówkami, do których wyznawcy mogą, ale nie muszą się dostosować. Tak właśnie jest w Egipcie. Zgodnie z teologią islamu, człowiek w Dniu Sądu Ostatecznego zostanie zapytany o każde słowo i czyn, które dokonały się w jego życiu. Koran²⁴ mówi:

„człowiek nie wypowie ani jednego słowa, które by nie dotarło do będącego przy nim nadzorca” (K 50:18)

¹⁸ Yusuf Abd Allah al-Qaradawi, Egipcjanin, przewodniczy m.in. Europejskiej Radzie Fatw i Badań, założyciel strony IslamOnline.net .

¹⁹ Tj. posiadających charakterystyczną obyczajowość i odmienne oblicze cywilizacyjne.

²⁰ Tariq Ramadan, wnuk Hasana al-Banny, założyciela Braci Muzułmanów w Egipcie w 1928 r., intelektualista muzułmański.

²¹ Po polsku można by to tłumaczyć: „Komitet wydawania fatw egipskich”, jednakże ja będę się posługiwała nazwą Dar al-Ifta’ a al-misriya.

²² Mufti to uczony, który w zakresie orzecznictwa prawnego zajmuje się kwestiami natury religijno-prawnej.

²³ Inaczej jest w krajach szyickich, gdzie fatwa uczonego szyickiego jest obowiązująca dla wszystkich jego zwolenników przez całe życie tegoż uczonego. Po jego śmierci traci swą ważność.

²⁴ Wszystkie cytaty koraniczne pochodzą z tłumaczenia Koranu przez Jozefa Bielawskiego, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.

oraz

„Do Boga należy to, co jest w niebiosach, i to, co jest na ziemi! I czy wy ukazujecie to, co jest w waszych duszach, czy też ukrywacie, Bóg zażąda od was rachunku” (K 2:284)

Nic więc dziwnego, że muzułmanie wolą za życia upewnić się czy dany czyn lub zachowanie będą zgodne z islamem czy nie.

Dar al-Ifta'a al-misriya, powołana w 1895 r., jest uznawana obecnie za jednego z pionierów organizacji wydających fatwy na świecie. Obejmuje cały świat muzułmański. Odgrywa znaczącą rolę w wydawaniu orzeczeń i konsultacji dla sądownictwa w Egipcie. Do podstawowych zadań religijnych Dar al-Ifta'a al-misriya należy: otrzymywanie pytań i udzielanie na nie odpowiedzi w wielu językach, obserwacje księżyca pozwalające ustalić początek kolejnych miesięcy kalendarza księżycowego, nauczanie zagranicznych studentów, wydawanie religijnych oświadczeń, prowadzenie badań, e-learning czy odpowiadanie na, ich zdaniem, błędne wyobrażenia dotyczące islamu. Już analizując zadania tej instytucji widać, iż jest ona otwarta na zdobycze XXI wieku. Jak wspomniałam wyżej, Dar al-Ifta'a al-misriya została powołana do życia pod koniec XIX wieku. Szajch Ali Goma²⁵ przekształcił ją z instytucji, która była rozszerzeniem działalności Wielkiego Muftiego (czyli jednej osoby) do nowoczesnej instytucji z Radą Fatw. Stworzono stronę internetową i *call center*, dzięki czemu fatwy może otrzymać każdy. Muzułmanie (nie tylko egipscy) chcący uzyskać odpowiedź w formie pisemnej, nie muszą zgłaszać się osobiście. Mogą wysłać pytanie listem, mailem, faxem czy zadzwonić. Wysłanie pytania mailem odbywa się na stronie internetowej²⁶, przez zakładkę „*Fatwa Request*”. Według statystyk²⁷ liczba fatw wydawanych ustnie i pisemnie wynosi około 50 000. Dziennie *Call Center* odbiera ok. 3000 telefonów.

Jeśli chodzi o same fatwy wydawane przez tę instytucję, dotyczą one nie tylko podstaw wiary czy problemów, z którymi borykali się muzułmanie od wieków. Nowy świat, w którym zapanowała globalizacja, spowodował nowe wątpliwości, którym muszą stawić czoło. Jest to nie lada wyzwanie także dla szajchów. Na stronie internetowej Dar al-Ifta'a al-misriya są dostępne przykładowe pytania, które do niej wpłynęły, a także odpowiedzi na nie. Tymi wynikającymi z życia w zglobalizowanym świecie mogą być na przykład wątpliwości dotyczące używania wersetów koranicznych czy azanu²⁸ jako dzwonek w telefonach komórkowych. W Egipcie, gdy dzwonię do kogoś, zdarza mi się słyszeć przed zgłoszeniem się odbiorcy wersety koraniczne. Według Dar al-Ifta'a al-misriya²⁹ nie powinno się ich jednak używać jako dzwonek przez szacunek do treści Koranu.

²⁵ Wielki Mufti Egiptu w latach 2003-2013.

²⁶ <http://www.dar-alifta.org/> Dostęp: 16.02.2016

²⁷ Informacja ze strony <http://www.dar-alifta.org/Module.aspx?Name=aboutdar> Dostęp: 16.02.2016

²⁸ Wezwanie do modlitwy.

²⁹ <http://www.dar-alifta.org/ViewFatwa.aspx?ID=5977&LangID=2&MuftiType=0> Dostęp: 16.02.2016

Kolejnym wyzwaniem są na przykład Walentynki. Kiedy tylko zegar wybił północ i nastął ten dzień, na moim profilu na portalu społecznościowym pojawiło się dużo informacji, jakie to zdjęcia wstawiają moi egipscy znajomi. Część z nich składała swoim ukochanym życzenia i wyrazy miłości, część publikowała, jakież to prezenty z okazji Walentynek dostali od swoich połówek. Niektórzy jednak wstawili posty informujące, iż nie obchodzą Walentynek, gdyż Prorok o nich nie wspominał. Ta obserwacja charakteryzuje dobrze społeczeństwo egipskie – część z ich obchodzi Walentynki, część nie. Autorytety religijne muszą się do tego w jakiś sposób odnieść, gdyż „święto” to wydaje się z roku na rok być coraz popularniejsze. Jest to także wynik globalizacji. Dar al-Ifta’ a al-misriya informuje³⁰, iż religia muzułmańska nie sprzeciwia się obchodzeniu Walentynek, ponieważ w islamie nie pojawiło się nic, co by tego zabraniało. Zaznacza jednak, żeby nazywać je „dniem miłości”, a nie „świętem”.

Jak widać wielowiekowa tradycja (wydawanie fatw) łączy się z globalizacją (sposób zadawania pytań i uzyskiwania odpowiedzi). Autorytety religijne za pomocą wynalazków globalizacji komunikują się ze społeczeństwem. Teraz ważna jest nie tylko treść samych fatw, ale i sposób przekazywania nauki wyznawcom islamu. Widać, że dzieje się to za pomocą zdobyczy technologicznych ostatnich czasów. Wspomniany wcześniej szajch Ali Goma w 2015 r. podczas miesiąca ramadan³¹ pojawiał się w telewizji CBC w programie *Wa Allahu alam*, omawiając wybrane problemy religijne i odpowiadając na pytania widzów. Takie zachowanie i programy pokazują, że islam i nowoczesność czy globalizacja wcale nie muszą się wykluczać. Tradycyjne społeczeństwo może poznawać swoją religię poprzez telewizję czy Internet, bo każdy z odcinków jest dostępny na stronie internetowej programu³².

Można założyć, że jest to nie tylko próba dostosowania się do „nowego świata”, ale też okiełznania go. Jak pisze Galal Amin reklamy nie tylko przerywają seriale, ale także potrafią się pojawić po nawołaniu do modlitwy, które słuchać w telewizji. Dodaje: „(...), podczas świętego miesiąca ramandan, nieszczęśni widzowie godzinami byli bombardowani przez oszałamiającą i pozornie sprzeczną mieszankę reklamy, sloganów religijnych i programów duchowych” (Amin, 2004:52-53).

³⁰ <http://eng.dar-alifta.org/foreign/ViewFatwa.aspx?ID=6589> Dostęp: 16.02.2016 r.

³¹ Dziewiąty miesiąc kalendarza muzułmańskiego, podczas którego obowiązuje post od wschodu do zachodu słońca. Jest to zatem bardzo ważny pod względem religijnym miesiąc. W Egipcie o zmierzchu na wielu kanałach pojawiają się programy telewizyjne i seriale przygotowane specjalnie na ten czas. Jednym z takich programów był wspomniany program szajcha. Po jego audycji pojawiał się zwykły (tj. nie o tematyce religijnej) serial. Oprócz standardowych reklam nie było zatem większego rozgraniczenia treści religijnych i rozrywkowych.

³² Adres internetowy programu: <http://www.cbc-eg.com/abc/program/%D8%A7%D9%84%D9%84%D9%87%D8%A3%D8%B9%D9%84%D9%85/serials> Dostęp: 16.02.2016 r.

Wybrane podręczniki szkolne a globalizacja

Przed ogromnymi wyzwaniem edukacyjnymi i wychowawczymi stoją także nauczyciele i szkoły. Warto zwrócić uwagę chociażby na podręczniki do Wychowania obywatelskiego. Treści w nich przedstawione docierają do licealistów, którym zdobycze globalizacji są zwykle bardzo bliskie. Książki, na które się powołuję, były wykorzystane w roku szkolnym 2013/2014.

Podkreśla się wielokrotnie na kartach podręczników, że Egipt zawsze był i jest miejscem otwartym na inne kultury. Dzięki unikaniu polityki izolacji, Egipt nie stracił swojej tożsamości, a jego cywilizacja została rozpowszechniona szeroko poza jego granicami. Zgodnie z treścią podręczników na tożsamość narodową składają się nie tylko czynniki: krajowy, tożsamości arabskiej, muzułmański, afrykański, ale także przynależność do świata. Młody Egipcjanin jest zatem wychowywany nie tylko na obywatela swojej ukochanej ojczyzny, ale także otwartego obywatela świata.

Żeby nie być gołosłownym, ostatni rozdział podręcznika do I klasy wyróżnia kilka postaci, które współcześnie odgrywają ważną rolę w historii nauki egipskiej. Autorzy opowiadają o m.in. o takich postaciach jak: Isam Higgi³³, Mustafa Ibrahim Mustafa³⁴, Azza Ibrahim al-Fajjad³⁵, Tariq Mahmud Sajed³⁶, Omar Ubajja³⁷, Omar Uthman³⁸, Salma Szarif Wagih³⁹.

Przykłady te pokazują, że młodzie Egipcjanie mają możliwość brania udziału w międzynarodowych projektach czy konkursach, nie zamykają się na świat, a ważnym wyzwaniem jest włączanie się do grona światowych naukowców. Umożliwia to właśnie życie w „globalnej wiosce”.

Podręcznik do klasy drugiej tegoż samego przedmiotu podkreśla rolę mediów. Uznaje je za jeden z ważnych elementów życia społecznego i stawia obok rodziny, szkoły, partii politycznych i instytucji religijnych. Co więcej, wyraźnie zostało podkreślone, że ich znaczenie wciąż wzrasta.

Twórcy podręczników przestrzegają jednak uczniów przed niebezpieczną rolą, jaką mogą odgrywać media – w wyrażaniu opinii, wierzeń czy propagowaniu zachowań.

³³ Pracownik NASA.

³⁴ Doktor matematyki, który za swoje osiągnięcia w dziedzinie kryptografii został nazywany „Newtonem Egiptu”.

³⁵ W wieku 16 lat opracowała system rozbicia polimerów plastikowych i przerabiania ich na surowiec wykorzystywany do produkcji biopaliw.

³⁶ Ma na koncie kilka wynalazków i kilkaset prac naukowych, a w III klasie szkoły średniej otrzymał miano „drugiego najlepszego wynalazcy świata”.

³⁷ Przed osiągnięciem 17 roku życia został uznany przez Google za jednego z 30 najlepszych programistów młodzieżowych w Afryce, Europie i północnej Azji.

³⁸ Przed ukończeniem 14 lat jako uczeń II klasy gimnazjum skończył studia licencjackie z matematyki na Uniwersytecie Kairskim i Uniwersytecie Amerykańskim.

³⁹ W wieku 12 lat zajęła pierwsze miejsce w międzynarodowym konkursie matematycznym, odpowiadając na 285 pytań w 8 minut.

W podręcznikach podkreśla się także znaczenie Internetu. Omawiając kwestie rewolucji, w jednym z nich uczniowie czytają także o roli portali społecznościowych, które były miejscem, gdzie toczyły się dialogi, tworzyła opinia i krystalizowała świadomość.

Warto też wspomnieć, skoro mowa o wyzwaniach stojących przed muzułmanami kraju nad Nilem, o podręcznikach do religii muzułmańskiej. W ćwiczeniach skierowanych do uczniów, pojawiają się polecenia, do wykonania których jest potrzebne użycie komputera (np. żeby znaleźć fragmenty Koranu) czy szkolnego radiowęzła. Jak widać, sama nauka islamu nie zamyka się na nowinki technologiczne.

Internet i portale społecznościowe

Mówiąc o globalizacji i wyzwaniach przed jakimi stają zarówno rodzice, jak i szkoły czy rząd w Egipcie, powinno się wspomnieć o roli, jaką odegrał w ostatnich latach Internet, a w szczególności portale społecznościowe.

Do końca listopada 2015 r. liczba użytkowników Internetu w Egipcie wynosiła 48,3 mln, a użytkowników Facebooka do 15.11.2015r. - 27 mln⁴⁰. Według gazety Al-Ahram, w 2012 roku 18,2 mln (tj. 96%) gospodarstw domowych posiadało przynajmniej jeden telefon komórkowy, a właściwie 100% gospodarstw posiada odbiornik telewizyjny⁴¹.

Powyższe dane pokazują, że Internet i media społecznościowe o grywają ważną rolę w życiu społecznym Egipcjan, jak np. podczas rewolucji w 2011 r. Dowodem na to jest odcięcie dostępu do Internetu 27.01.2011r. Dzięki Facebookowi Egipcjanie informowali się o protestach, wydarzeniach, przesyłali filmiki czy komentarze.

Na Facebooku wszyscy mogą się bez problemu ze sobą porozumiewać. Po prostu nie ma w tym nic złego. Jednak w Egipcie część mieszkańców żyje w bardzo konserwatywnych społecznościach. Nie wszyscy rodzice zgadzają się, by ich córki spotykały się w gronie znajomych, wśród których są chłopcy. Internet daje możliwość na „mieszanie się płci” i rodzicom jest to trudniej kontrolować.

Część Egipcjanek, zakładając swoje profile na portalach społecznościowych, wstawia swoje zdjęcia, część z nich tego sobie w ogóle nie wyobraża, gdyż, jak to kilka razy usłyszałam od moich egipskich koleżanek: „co by się stało, gdyby ktoś wykorzystał moje zdjęcie niewłaściwie?!”. Wiele z nich nie nazywa swojego profilu imieniem i nazwiskiem, ale pseudonimami (bardzo często zmieniają

⁴⁰ *Africa 2015 Population and Internet Users Statistics for 2015*, <http://www.internetworldstats.com/stats1.htm> Dostęp: 19.02.2016r.

⁴¹ Al-Ahram. (2013). *One third of Egypt households have Internet: Govt stats Agency*. <http://english.ahram.org.eg/NewsContent/3/12/71815/Business/Economy/One-third-of-Egypt-households-have-Internet-Govt-s.aspx> Dostęp: 16.02.2016 r.

je zresztą w trakcie użytkowania Facebooka), np.⁴² „ptak raj”, „mój mąż jest całym moim życiem”, „tylko uśmiech”. Widać zatem, iż egipscy muzułmanie (a w tym przypadku głównie muzułmanki) próbują połączyć swoje przekonania (czy nakazy wynikające ze społeczności, w której żyją) z życiem w zglobalizowanym świecie. Jednak nie zawsze każdy wie, jak powinien postępować w nowej rzeczywistości, która powoduje kolejne wątpliwości⁴³, a rodzice, nauczyciele, autorytety religijne muszą stawiać im czoła. Sądząc po liczbie użytkowników Internetu, jest to bardzo popularne medium, więc nie można go zignorować.

Fast Foody

Pierwszą myślą, która się nasuwa, kiedy myślimy o jakimkolwiek kraju i globalizacji to wszechobecne Fast Foody. Tak samo dotyczy Egipcjan, którzy chętnie je odwiedzają. Sama, wielokrotnie, podczas świąt (zarówno muzułmańskich jak i chrześcijańskich) widziałam tłumy w tych miejscach. W miejscowościach turystycznych mają one swój specyficzny klimat i globalny charakter – turytcki w krótkich spódniczkach, Egipcjanie, Europejczycy i kobiety z zasłonami na twarzach.

Nie jest to jedyny dowód na „zderzenie” globalizacji i tradycji w odniesieniu do Fast Foodów. Około 80 punktów McDonald’s, który w Egipcie powstał w 1994 roku, wygląda dokładnie tak samo jak Polsce czy USA. Różnią się tylko przygotowywaną żywnością – ta w krajach muzułmańskich, a więc także w kraju nad Nilem jest halal⁴⁴, co możemy przeczytać na stronie internetowej tegoż Fast Foodu⁴⁵. Dotyczy to także innych tego typu restauracji światowych, np. KFC⁴⁶.

Można więc stwierdzić, że zachodnie trendy i restauracje zostały przystosowane do potrzeb świata muzułmańskiego.

Fulla czy Barbie?

Kolejnym wyzwaniem dla rodziców muzułmańskich dziewczynek, a także twórców zabawek może być kwestia Barbie. Jest ona jak najbardziej dostępna w sklepach egipskich, choć istnieją jej arabskie odpowiedniki bardziej dostosowane do realiów muzułmańskich, np. Fulla, Razanne czy Gamila. Wyglądają one właściwie tak samo. Mimo podobieństw są między nimi pewne różnice. Podstawową jest brak Kena, który przecież pozostawał w nieformalnym związku z Barbie (z drobnym wyjątkiem w przypadku Gamili, która ma męża

⁴² Mogą być one zapisywane zarówno po arabsku, w dialekcie, jak i o angielsku. To także przejaw globalizacji!

⁴³ Przykładem tu może być pytanie wysłane do Dar al-Ifta’a al-misrija, dotyczące tego, czy można szukać męża na internetowych portalach matrymonialnych.

⁴⁴ To znaczy, iż zwierzę zostało zabite w sposób rytualny. Islam zakazuje spożywania krwi, mięsa wieprzowego i padliny.

⁴⁵ <http://www.mcdonalds.eg/en/page/page/318> Dostęp: 19.02.2016 r.

⁴⁶ <http://www.kfc-arabia.com/english/quality-and-taste/halal> Dostęp: 19.02.2016 r.

- Gamila i dwoje małych dzieci - Asada i Almirę). Drugą - stroje. Nie oznacza to jednak, że lalki bliskowschodnie mają uboższą szafę! Stroje są równie kolorowe i efektowne, mają jednak wersje regionalne (np. egipski tradycyjny strój Fulli⁴⁷) i w przeciwieństwie do Barbie posiadają abaję⁴⁸ czy strój do porannej modlitwy.. Poza tym lalki arabskie mają stroje „domowe” i „wyjściowe” bardziej osadzone w tradycji muzułmańsko-arabskiej. Niektóre lalki spełniają określone role społeczne, jak np. *Teacher Razanne*⁴⁹ (posiadająca np. laptop!), czasem jest podkreślony element religijny, jak np. strój do modlitwy czy dywanik modlitewny, a niekiedy jedynym elementem odróżniającym jest tylko brak wyzywającego stroju, jaki często prezentuje Barbie (lalka arabska nie zawsze nosi hijab!).

To, że stworzono takie odpowiedniki było już pierwszym wyzwaniem – dla producentów i lokalnych partnerów. Drugie wyzwanie stoi przed rodzicami – należy tłumaczyć dziewczynkom, czemu wszechobecna Barbie ma zupełnie inne stroje niż ich matki, siostry czy kobiety na ulicy.

Podczas wielokrotnych prób zdobycia w różnych sklepach w Egipcie Fulli czy Razanne napotykałam na liczne problemy. Zwykle pytano mnie, co to takiego. Kiedy mówiłam, iż jest to arabska wersja Barbie ... proponowano mi najczęściej Barbie. W końcu co za różnica? W jednym ze sklepów sprzedawca przyniósł mi Fullę... ale w stroju „europejskim” tj. bez arabskich czy orientalnych dodatków. Dowiedziałam się, że wersji arabskiej „nikt nie kupuje”, więc sklep ten nie sprowadza Fulli (jeśli już to w wersji prawie takiej jak Barbie), gdyż im się to nie opłaca. Lepiej sprzedają się Barbie. W końcu udało mi się zdobyć Fullę w jednym sklepie w Hurghadzie, ale były tylko dwie jej wersje. Próba ściągnięcia innych wersji nie powiodła się.

Podsumowanie

Globalizacja stanowi ogromne wyzwanie dla egipskich wyznawców islamu. W jej obliczu Egipcjanie stają przed dylematem czy asymilować nowości czy je odrzucić. Jeśli zaś je przyjmą, to co zrobić, aby zachować egipską tożsamość i żyć w zgodzie z religią. A życie w zgodzie z religią i globalizacją potęguje liczne wyzwania i problemy, z którymi mieszkańcy muszą sobie poradzić. W pokonywaniu tychże trudności posiłkują się współczesnymi technologiami oraz odwołują się do tradycji. Zdają się radzić sobie z tym bardzo dobrze. Żyjąc w zgodzie z zasadami islamu, korzystają ze wszystkich dobrodziejstw współczesnego świata- Internetu, telewizji satelitarnej i lokalnych, chodzą do Fast Foodów i kupują Barbie czy Fullę. Jednocześnie, muzułmanie egipscy są dumni ze swojej wielowiekowej tradycji, historii i religii. Wyzwania, jakie powoduje globalizacja, pojawiają się codziennie i zapewne nadal się będą pojawiać wraz z rozwojem cywilizacji. Jak na razie, można zaobserwować, iż elementy

⁴⁷ Strój ten można zobaczyć na stronie: <http://fulla.com/> Dostęp: 19.02.2016 r.

⁴⁸ Tradycyjny strój kobiet arabskich.

⁴⁹ Strój ten można zobaczyć na stronie: <http://www.alomani.com/razanne/> Dostęp: 19.02.2016 r.

globalizacji nie podważyły wiary i tradycji muzułmanów egipskich, a wręcz czasami sprawiły, iż rozwiązywanie niektórych problemów stało się łatwiejsze czy szybsze.

Bibliografia

- Aḥmad al-Ġamal ‘A., Ma‘awwad Šaqra, Ğ. , Ru‘uf ‘Izzat H, Aḥmad Ğum, ‘T., Sayyed Fargālī, M., Fathī ‘Abd al-Ḥāliq, ‘A., Muḥammad as-Sayed ‘Alī, I. (2013). *At-tarbīya al-waṭaniya (Anā al-maṣrī)*. *Aṣ-Šaff al-awwal at-tānawī*. Egipc: bd.
- Aḥmad Hammād, ‘A., ‘Abd al-‘Azīm Muḥammad, Š. (2013). *At-tarbīya ad-dīnīya al-islāmīya aṣ-šaf al-ḥāmis al-ibtidā’ī*. *Al-faṣl ad-dirāsī at-tānī*. Egipc: bd.
- Amin, G. (2004). *Whatever Else Happened to the Egyptians? From the Revolution to the Age of Globalization*. Egipc: Dar el-Kutub.
- Bielawski, J. (1986). *Tłumaczenie Koranu*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Górak-Sosnowska, K. (2011). *Muzułmańska kultura konsumpcyjna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie DIALOG.
- Ḥammād, ‘A., As-Saqārī, M., ‘Abd al-Mun‘im Muḥammad, S. (2013). *At-tarbīya ad-dīnīya al-islāmīya aṣ-šaf ar-rābi‘ al-ibtidā’ī*. *Al-faṣl ad-dirāsī at-tānī*. Egipc: bd.
- Tāhir Muḥammad, W., Ḥakīm Lūiz, W., Aḥmad Riḍā, B., Marzūq Ar-Rifā’ī, S., Muḥammad Ḥilāf, F., Rašād Muḥammad, Ğ. (2013). *At-tarbīya al-waṭaniya*. *Aṣ-Šaff at-tālī at-tānawī*. Egipc: bd.
- Tāhir Muḥammad, W., Ḥakīm Lūiz, W., Rašād Muḥammad, Ğ, Aḥmad Riḍā, B. (2013). *Al-Muwāṭana wa ḥuqūq al-insān*. *Aṣ-Šaff at-tānī at-tānawī*. Egipc: bd.
- Widy-Behiesse, M. (2012). *Tożsamość europejskich muzułmanów w myśli Tariqa Ramadana*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie DIALOG.
- Zdanowski, J. (2009). *Współczesna muzułmańska myśl społeczno-polityczna. Nurt Braci Muzułmanów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ASKON Sp. z o.o.
- Africa 2015 Population and Internet Users Statistics for 2015*. <http://www.internetworldstats.com/stats1.htm> Dostęp: 19.02.2016r.
- Ahram Online. (2015). *Egypt's Coptic pope wishes the country's Catholics merry Christmas*. <http://english.ahram.org.eg/News/177404.aspx> Dostęp: 16.02.2016r.
- Ahram Online. (2015). *Egypt's population to reach 98 million next Sunday*. <http://english.ahram.org.eg/NewsContent/1/64/172503/Egypt/Politics-/Egypt%E2%80%99s-population-to-reach--million-next-Sunday.aspx> Dostęp: 15.02.2016r.

- Ahram Online. (2013). *One third of Egypt households have Internet: Govt stats Agency*. <http://english.ahram.org.eg/NewsContent/3/12/71815/Business/Economy/One-third-of-Egypt-households-have-Internet-Govt-s.aspx>,
Dostęp: 16.02.2016 r.
- Arthur, Ch. (2011). *Egypt cuts off internet Access*. <http://www.theguardian.com/technology/2011/jan/28/egypt-cuts-off-internet-access>,
Dostęp: 16.02.2016 r.
- Central Intelligence Agency. (2012). *The World Factbook*. <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/geos/eg.html>
Dostęp: 15.02.2016r.
- <http://www.cbc-eg.com/cbc/program/%D8%A7%D9%84%D9%84%D9%87-%D8%A3%D8%B9%D9%84%D9%85/serials> Dostęp: 16.02.2016 r.
- <http://www.alomani.com/razanne/> Dostęp: 19.02.2016 r.
- <http://www.dar-alifta.org/> Dostęp: 15.02.2016r.
- <http://www.dar-alifta.org/Module.aspx?Name=aboutdar> Dostęp: 16.02.2016 r.
- <http://www.dar-alifta.org/ViewFatwa.aspx?ID=5977&LangID=2&MuftiType=0>
Dostęp: 16.02.2016 r.
- <http://eng.dar-alifta.org/foreign/ViewArticle.aspx?ID=1765&CategoryID=6>
Dostęp: 16.02.2016 r.
- <http://eng.dar-alifta.org/foreign/ViewFatwa.aspx?ID=6589>
Dostęp: 16.02.2016 r.
- <http://eng.dar-alifta.org/foreign/ViewFatwa.aspx?ID=4822>
Dostęp: 16.02.2016 r.
- <http://eng.dar-alifta.org/foreign/ViewFatwa.aspx?ID=5946>
Dostęp: 16.02.2016 r.
- <http://fulla.com/> Dostęp: 19.02.2016 r.
- <http://www.kfc-arabia.com/english/quality-and-taste/halal>
Dostęp: 19.02.2016 r.
- <http://www.mcdonalds.eg/en/page/page/310> Dostęp: 19.02.2016 r.
- <http://www.mcdonalds.eg/en/page/page/318> Dostęp: 19.02.2016 r.
- Konstytucja Arabskiej Republiki Egiptu z 2014 r. (język arabski: <http://www.sis.gov.eg/Newvr/consttt%202014.pdf> Dostęp: 15.02.2016).
- Noland, M., Pack, H. (2004). *Islam, Globalization, and Economic Performance In the Middle East*. <https://www.piie.com/publications/pb/pb04-4.pdf>
Dostęp: 16.02.2016r.
- State Information Service. (2013). *Al-masīhīya fī Maṣr. Aqbāʿ Maṣr*. [http://www.sis.gov.eg/Ar/Templates/Articles/tmpArticles.aspx?ArtID\)=69992#.Vn2UClmmyid](http://www.sis.gov.eg/Ar/Templates/Articles/tmpArticles.aspx?ArtID)=69992#.Vn2UClmmyid) Dostęp:16.02.2016r.

Pedagogical and educational challenges faced by Muslims in Egypt in the era of globalization

Egypt has a population of almost 100 million people of which 90% are Muslims. Islam being the state religion of this country, regulates a lot of areas of its followers. Egyptians enjoy the

globalization in their everyday lives combining it with islam. It refers even to those living in traditional communities. Therefore in the country with centuries-old muslim roots, the pedagogical and educational challenges are enormous. Parents, teachers, schools and religious institutions face the challenge of teaching young generation how to live in the new reality full of fast foods, Barbie dolls, mobile phones, social networks etc. To achieve the goal they use diverse tools among them school coursebooks, Internet or fatwas. Elderly people's attitude towards this new world can be varied but they should bear in mind the fact that the youth will live in slightly different Egypt than the one they or their grandparents were brought up in. They must confront and overcome the problems which may be caused by the globalization in such a traditional country as Egypt. Respect for traditional habits and customs may result in not every "western invention" being exactly the same as its counterpart in Poland or USA.

HALINA ZWIERCAN
Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Historyczne szkoły muzyczne jako fundament edukacji muzycznej we współczesnym świecie

Wprowadzenie

Współczesny, zglobalizowany świat obejmuje wiele powiązań i współzależności. Naukowcy definiujący globalizację zwracają uwagę na zależności polityczne, gospodarcze kulturowe i społeczne. Szeroko opisują przemiany, na które wpływ miały odkrycia geograficzne, rewolucje przemysłowe, wolny handel, przepływ kapitału i wiedzy oraz media. Dopatrują się początków globalizacji w odległej przeszłości, w której kształtowały się także podwaliny kultury muzycznej.

Współczesna edukacja muzyczna włącza się w kategorie przemian zglobalizowanego świata. Pamiętać jednak należy, że „autonomia edukacji muzycznej stanowi majątek, którym trzeba gospodarować racjonalnie” (Popowski, 2012: 214). Powstawał przez wieki, doskonalił się i rozwijał, stanowiąc inspirację do kolejnych osiągnięć. Zdobycze kultury muzycznej zaznaczyły się w edukacji – w nauce śpiewu, w nauce gry na instrumentach, w opanowaniu teorii muzyki i kompozycji.

Cel artykułu stanowi ukazanie zarysu fundamentów współczesnej edukacji muzycznej, jak również podkreślenie znaczenia wielowiekowego rozwoju kultury muzycznej w dzisiejszym kształceniu muzycznym. Tematyka zaprezentowana jest poprzez wskazanie zdobyczy świata antycznego oraz osiągnięć muzycznych kolejnych okresów historycznych i ich wpływu na współczesność. Zaznaczona jest przy tym edukacyjna rola konkursów instrumentalnych, głównie międzynarodowych, jak też znaczenie środków audiowizualnych w muzycznej praktyce wykonawczej.

Początki kultury muzycznej

Początków kultury muzycznej i powiązanych z nią znamion edukacji muzycznej dopatrywać się można w odległej cywilizacji starożytnego Egiptu. Świadczą o tym wykopaliska instrumentów oraz zachowane płaskorzeźby i malowidła ściennie.

Instrumenty nieodzowne były w obrzędach kultowych. Popularne było sistrum, harfa, tambur i różnego rodzaju bębny, a także podwójny flet, zwany aulosem. Na dworach faraonów istniały wielkie zespoły instrumentalne z muzykującymi kapłanami.

Rozwiniętą kulturę muzyczną miała też Babilonia. Została jednak podbita przez plemiona syryjskie, przejmujące wszelkie osiągnięcia Babilonu.

W kulturze starożytnych Chin rozbudowana była teoria muzyki pentatonicznej, Powszechnie były również instrumenty. Zdobywcze muzyki chińskiej długo nie przenikały do innych kultur.

W Indiach także istniała rozwinięta teoria muzyki oraz zróżnicowane instrumentarium. Powstał tam rawanastron - prototyp późniejszych skrzypiec.

Rozkwit muzyki dokonał się w kulturze greckiej, opartej na wcześniejszych kulturach. Aulos wykorzystywany był jako instrument kultowy oraz w dramacie greckim, cenionym w społeczeństwie z uwagi na walory wychowawcze.

Kultura grecka wzbogaciła teorię muzyki. Powstały skale muzyczne oraz podstawa pełnej diatoniki – tetrachord, będący bazą systemu tonalnego. Rozwinęła się notacja muzyczna.

Do zdobyczy osiągnięć greckich sięga teoria muzyki dzisiejszego szkolnictwa artystycznego.

W kulturze Cesarstwa Rzymskiego krzyżowały się wpływy kultury greckiej hellenistycznej, egipskiej, babilońskiej, syryjskiej i judejskiej. Łączyły się one z istniejącą lokalną kulturą Etrusków. Muzyka rzymska opierała się na założeniach i instrumentach muzyki greckiej. Jednocześnie tworzyła nowe instrumenty dęte, jak np. metalowy róg legionistów rzymskich. Instrumenty dęte blaszane były instrumentami sygnalizacyjnymi i orkiestrowymi.

Zwyczaj wykorzystywania instrumentów dętych blaszanych w celach sygnalizacyjnych i w orkiestrach wojskowych praktykowany jest także we współczesności.

Krzyżujące się różne rodzaje wpływów doprowadziły do zaczątków religii chrześcijańskiej, która z łaciną jako językiem obowiązującym, stała się podłożem dla kultury europejskiej. Religia wpływała na wykonywaną muzykę, podkreślając jej wartość moralną i wychowawczą.

„Średniowieczna muzyka świecka towarzyszyła człowiekowi w jego codziennym życiu” (Zganiacz-Mazur, 2003: 36), natomiast nauką muzyki zajmował się kościół. Według reguł kościelnych „muzyka (...) była jedną z czterech nauk matematycznych (...) razem z arytmetyką, geometrią i astronomią” (Tamże: 23). Teoretycy muzyki zajmowali się głównie akustyką. Stworzyli także nowe skale modalne, zwane kościelnymi.

„Najwybitniejszym teoretykiem średniowiecza był mnich toskański Guido z Arezzo, (...) - twórca dwóch fundamentalnych zagadnień warunkujących rozwój muzyki na kolejne stulecia: systemu liniowego do zapisu dźwięków oraz nauki śpiewu za pomocą solmizacji” (Tamże: 24).

Okres ars antiqua i ars nova doskonał formę motetu, będącego stałym punktem repertuaru chórów, aż po współczesność, a ustanowiony przez francuskiego teoretyka F. de Vitry nowy sposób prowadzenia głosów, stał się kolejnym krokiem w rozwoju wielogłosowości.

Historyczne ośrodki muzyczne i szkoły

Zakaz używania instrumentów podczas ceremonii kościelnych powodował powstawanie licznych szkół śpiewu, zwanych maîtres (za: Tamże: 33).

Najbardziej znanymi ośrodkami nauki śpiewu były francuskie szkoły w Limoges i Paryżu. Nauczaniem śpiewu zajmowali się kanonicy.

Szkoła w Limoges zwana szkołą Saint-Martial, rozwinęła śpiew chorału gregoriańskiego oraz wykształciła pierwsze typy wielogłosowości.

Paryska szkoła Notre Dame rozwinęła wielogłosowość na gruncie motetu, popularnego od XIII wieku.

Szkoła angielska wykształciła własne formy wielogłosowości oparte na parafrazie pieśni kościelnej, motety i msze, a także świeckie pieśni chóralne (za: Tamże: 34).

Okres Renesansu reprezentuje działająca w Dijon szkoła burgundzka, zwana pierwszą szkołą niderlandzką. Reprezentanci szkoły uprościli dotychczas panujący styl, przenosząc melodię z głosu tenorowego do sopranu. Ten sposób śpiewu wielogłosowego zachował się w muzyce chóralnej do współczesności. Twórcy rozbudowali też mszę do pełnego cyklu (za: Tamże: 35), obowiązującego do dziś w liturgii kościoła chrześcijańskiego.

Reprezentant szkoły burgundzkiej G. Dufay zapoczątkował nową technikę pochodzący z akordów sekstowych, co przyczyniło się do zmian zasad polifonii - techniki rozwiniętej w późniejszej epoce Baroku, głównie w twórczości J. S. Bacha.

Druga szkoła niderlandzka rozwinęła i wzbogaciła formy już istniejące.

W trzeciej szkole niderlandzkiej zaznaczyła się twórczość J. des Prés, prezentująca technikę polifoniczną i homofoniczną w utworach kościelnych i świeckich. Wykorzystanie przez Josquina imitacji w muzyce wpłynęło na kompozytorów i teoretyków XVI wieku.

Szkoła rzymska łączyła cechy stylu niderlandzkiego i rdzennie romańskiej muzyki G. P. Palestriny, uznanego za mistrza stylu a capella.

Innym ośrodkiem muzycznym była Wenecja, popularyzująca polichóralność. „Szkoła wenecka przyczyniła się do zaniku tonacji kościelnych oraz rozwoju form muzyki wokalne – świeckiej i instrumentalnej. (...) Muzyka instrumentalna miała charakter samodzielny i tworzona była na organy lub zespół instrumentalny” (Tamże: 54). Powstały zaczątki krystalizacji systemu dur-moll, na którym oparła się muzyka późniejszych epok, aż po współczesność.

Kolejnym ośrodkiem włoskim była Florencja, skupiająca artystów – kompozytorów, poetów i uczonych w tzw. Cameracie Florenckiej. Artyści nawiązali w swej twórczości do dramatu greckiego. Uprościli melodię i tekst z zawłości polifonicznych, ograniczyli konstrukcję harmoniczną do monodii i tła akordowego, zwanego basem generalnym lub basso continuo. Pomiedzy akty sztuk teatralnych włączali tzw. intermedia lub intermezza, tworząc w ten sposób pierwszą w historii operę- Dafne J. Peri i O. Rinuccini – formę popularną w kolejnych wiekach, a także we współczesności.

W okresie Baroku działała szkoła neapolitańska, kształcąca kompozytorów operowych w śpiewie kantylenowym i koloraturze. Nowy styl śpiewu nazwano *bel canto*. Stosowany był w operze komicznej, zwanej *opera buffa*. Przedstawiciele szkoły rozpowszechnili w Europie *bel canto* i nową formę muzyczną.

Współcześni śpiewacy operowi opanowują również tę technikę śpiewu.

Szkoły narodowe

Innym rodzajem szkół w historii muzyki są tzw. szkoły narodowe, powstałe w II połowie XIX wieku. Określenie to oznaczało „kulturę muzyczną na pewnym obszarze, w granicach określonej państwowości” (Tamże: 168). Charakteryzowało się tendencją do wykorzystywania w muzyce folkloru rodzimego, poddawanego stylizacji. Kompozytorzy zapożyczali do swoich kompozycji rytmy tańców i melodie pieśni ludowych.

Głównym przedstawicielem szkoły rosyjskiej jest M. Glinka. Do jego zdobyczy w dziedzinie stylizacji folkloru i tradycji cerkiewnych nawiązywali kompozytorzy zwani Potężną Gromadką. W skład jej wchodził: A. Borodin, C. Cui, M. Bałakiriew, M. Musorgski, i N. Rimski-Korsakow. Kompozytorem rosyjskim, który łączył muzykę europejską z folklorem rosyjskim był również Piotr Czajkowski.

Do reprezentantów narodowej szkoły czeskiej i słowackiej, zwanej wcześniej szkołą czeską, należeli: B. Smetana i A. Dwořak. Twórczość Dwořaka cechuje także sięganie po melodie i rytmy muzyki murzyńskiej, indiańskiej i cygańskiej.

Badaniem węgierskiej pieśni ludowej zajmował się Z. Kodály i B. Bartok, a za głównego przedstawiciela uważany jest F. Liszt, włączający folklor cygański do muzyki europejskiej. Węgierską operę narodową stworzył F. Erkel, „łącząc styl europejski z narodową tematyką i elementami rodzimej muzyki” (Gwizdalanka, 2006: 305).

Szkołę hiszpańską reprezentują I. Albéniz - stylizujący muzykę andaluzyjską, E. Granados - nawiązujący do śpiewów hiszpańskich XVII i XVIII wieku oraz M. de Falla, który inspirował się pieśnią andaluzyjską. Elementy narodowych tańców hiszpańskich wykorzystywał w swoich kompozycjach także P. Sarasate.

Głównym reprezentantem narodowej szkoły norweskiej jest E. H. Grieg, zwany Chopinem Północy.

Narodową szkołę angielską reprezentował na przełomie XIX i XX wieku E. Elgar.

Kompozytorami polskimi wplatającymi do swych kompozycji elementy rodzimego folkloru byli F. Chopin i St. Moniuszko (za: Zganiacz-Mazur: 168 – 181).

Współczesna literatura muzyczna zawiera wiele repertuaru pedagogicznego, opartego na folklorze różnych narodów.

Szkoły skrzypcowe⁵⁰

Pojawienie się szkół skrzypcowych wiązało się z ośrodkami lutniczymi istniejącymi we Włoszech w XVI wieku. Jednym z ośrodków była Bressia, gdzie działali: G. da Salò Bertolotti i G. P. Maggini. Drugim słynnym ośrodkiem była Cremona, w której instrumenty budowały rodziny: Amatic, Ruggieri, Guarneri oraz A. Stradivari.

„Szkoła skrzypcowa (...) oznacza krąg artystów reprezentujących określone środowisko narodowe (szkoła francuska, włoska, rosyjska), lokalne (petersburska, moskiewska) lub związanych z wybitnym artystą (szkoła Joachima, Auera, Ševčika). W najszerszym znaczeniu (...) odnosi się do metody nauczania, skrzypcowego *métier*, do tradycji interpretacji (styl, wyraz, realizacja tekstu), nawet do systemu szkolnictwa” (Kusiak, 1999: 374) oraz komponowania utworów. Z czasem różnice charakteryzujące szkoły zacierały się, a dziś są anachronizmem.

Najstarszą szkołą skrzypcowa jest szkoła włoska. Rozwijała się w XVII i XVIII wieku, głównie w płn. Włoszech.

W szkole bolońskiej działał G. B. Vitali - wybitny twórca sonat skrzypcowych i G. Torelli - twórca solowych koncertów skrzypcowych.

W Modenie działał G. M. Bononcini i T. A. Vitali – syn G.B Vitalego, autor słynnej *Ciaccony*.

We Florencji działał A. Veracini. Niemal rówieśnikiem Veraciniego był G. Tartini – teoretyk, wirtuoz, kompozytor. Łączył stylem koncerty Vivaldiego i Viottiego. Uczniem Tariniego był P. Nardini – wirtuoz i kompozytor.

Wielkie znaczenie odegrał A. Corelli – wirtuoz, kompozytor i pedagog. Stworzył podwaliny szkoły rzymskiej, którą rozslawili: F. Geminiani – twórca traktatów, sonat i *concerti grossi*; P. Locatelli – twórca kaprysów i *concerti grossi* oraz G. B. Somnis – wirtuoz.

Somnis wraz z G. Pugnanim założyli szkołę piemoncką.

W szkole weneckiej działał T. Albinioni, uważany za współtwórcę koncertu solowego. Czołową postacią był A. Vivaldi – wirtuoz i kompozytor koncertów solowych.

Najwybitniejszym przedstawicielem wiolinistyki włoskiej jest Nicolo Paganini – wirtuoz skrzypiec i gitary.

Zdobyczą szkoły włoskiej jest opanowanie skali instrumentu, efekty wirtuozowskie i kolorystyczne oraz osiągnięcia w zakresie form muzycznych.

Szkoła niemiecka XVI i XVII wieku rozwinęła grę polifoniczną. Wielkie znaczenie miała twórczość J. S. Bacha. Do niemieckiej szkoły w XVIII wieku zalicza się Czecha J. V. Štamica, F. Fiorillo - z ojca Włocha i L. Mozarta. W XIX wieku zasłynęli: L. Spohr – wirtuoz i kompozytor, F. David – uczeń

⁵⁰ Rozdział ten jest częścią opracowania autorki zatytułowanego: „*Zarys historii skrzypiec i wiolinistyki*”, przygotowanego na potrzeby przedmiotu Historyczne konteksty edukacji, w DSW.

Spohra oraz Węgier - J. Joachim – wirtuoz, kompozytor i nauczyciel. W XX wieku działali W. Marschner i A. S. Mutter.

Szkola francuska osiągnęła rozkwit pod koniec XVII wieku oraz w I połowie XVIII wieku. Znanymi muzykami byli: Włoch – J. B. Lully, twórcy sonat skrzypcowych: J. B. Senaillié, J. Aubert, F. Francoeur i J. M. Leclair; autor etiud – R. Kreutzer i P. Rode – autor kaprysów. Wybitnym przedstawicielem był Włoch - G. B. Viotti, uważany za twórcę szkoły francuskiej. W XIX i na początku XX wieku zasłynął J. F. Mazas – autor utworów dydaktycznych, Ch. Dancla – pedagog i kompozytor. Wśród twórców XX wieku znajduje się J. Thitbaud.

Szkola francuska pozostawiła „żywe tradycje wykonawcze, przejawiające się w charakterystycznej dla Francuzów finezji, klarowności dźwięku, lekkości, elegancji i dowcipu, osiągniętych (...) poprzez bogactwo smyczkowań” (Kusiak, 1999: 396).

Szkolę belgijską reprezentuje Ch. de Bériot - autor wirtuozowskich koncertów, wariacji i duetów oraz jego uczeń H. Vieuxtemps –wybitny wirtuoz. Kontynuatorem szkoły został jeden z najwybitniejszych wirtuozów – E. Ysaÿe.

Szkola belgijska zaznaczyła się rozwojem błyskotliwej gry.

Wybitnymi przedstawicielami szkoły wiedeńskiej w II połowie XVIII wieku byli: J. Haydn, W. A. Mozart i L. van Beethoven. W I połowie XIX wieku działał węgierski wirtuoz i pedagog J. Böhm. Jego uczniem był urodzony na Morawach H. W. Ernst – twórca skrajnie trudnych utworów skrzypcowych i J. Dont – twórca etiud. Do szkoły wiedeńskiej należał też F. Kreisler – wirtuoz i kompozytor.

Szkola wiedeńska kładła „nacisk na wdzięk, elegancję, finezję smyczkowania (...) równocześnie stroniąc od płytkiego wirtuozostwa” (Tamże: 401).

Ze szkoły czeskiej wywodzi się F. Benda, J. Štamic oraz wybitny pedagog O. Ševčík - zajmujący się mechaniką gry, a także jego uczeń i kontynuator J. Kubelik.

Cechą szkoły czeskiej było doskonalenie poziomu techniki gry.

Skrzypkowie pochodzenia węgierskiego działali w ośrodkach muzycznych innych państw. Na przełomie XVIII i IX wieku działał w Budapeszcie pedagog E. Huber.

Wiolinistyka polska przez wiele lat nie miała zorganizowanego szkolnictwa. Jednym z pierwszych znanych skrzypków był F. Janiewicz – wirtuoz, pedagog i dyrygent. W I połowie XIX wieku działał – K. Lipiński i St. Serwaczyński - nauczyciel Wieniawskiego. Wirtuozami II połowy XIX wieku byli A. Kątski i H. Wieniawski. Wielu skrzypków pedagogów wykształcił St. Barcewicz, m.in. J. Jarzębskiego, E. Umińską i T. Wrońskiego.

W ośrodku petersburskim w XIX wieku działał pedagog H. Wieniawski. Twórcą rosyjskiej szkoły skrzypcowej stał się Węgier L. Auer, działający w Petersburgu. Wykształcił dziesiątki wirtuozów.

W Odessie działał E. Młynarski - skrzypek i pedagog oraz P. Stolarski – diagnostyk zdolności muzycznych dzieci.

W Moskwie działali Czesi – F. Laubow i J. Hřlmalý.

Szkołę rosyjską cechuje swoboda techniki gry i wielka siła wyrazu w interpretacji.

Na wiolinistykę amerykańską wywarli wpływ muzycy z Europy. Pierwszym rdzennym wirtuozem Amerykaninem był A. Spalding i jego rówieśnik – L. Persinger.

Wiolinistyka angielska jeszcze w XVII wieku nie dorównywała muzyce europejskiej. Pierwszym wybitnym kompozytorem tego okresu był H. Purcell – twórca sonat skrzypcowych.

Wybitnym skrzypkiem działającym w Hiszpanii był wirtuoz i kompozytor – P. Sarasate.

W wiolinistyce rumuńskiej wybitnym muzykiem był G. Enescu - wirtuoz skrzypiec, pianista, kompozytor, pedagog, dyrygent, publicysta i organizator życia muzycznego.

Współczesnym japońskim pedagogiem był S. Suzuki, uczący metodą języka ojczystego (za: Kusiak: 374-432).

Pedagodzy, wirtuozi i kompozytorzy działający w różnych krajach europejskich, migrowali, zmieniając ośrodki muzyczne, poprzez co rozpowszechnili w świecie zdobycze szkół, z których się wywodzili, popularyzując zarazem powstałą w szkołach technikę gry i literaturę pedagogiczną.

Historyczne podręczniki pedagogiczne

„Z rozwojem muzyki instrumentalnej (...) rosły (...) wymagania techniczno-wykonawcze stawiane muzykom. (...) Aby dobrze grać na jakimś instrumencie, należy dokładnie poznać i przyswoić sobie stosowaną na nim technikę gry. Do tego celu służą najrozmaitsze ćwiczenia palcowe, na przykład studium gam, wprawki oraz specjalnego rodzaju utwory muzyczne, tzw. etiudy” (Muchenberg, 1967: 144). Utwory pedagogiczne ujmowano w podręczniki zwane szkołami gry. Prezentowały one zróżnicowany poziom trudności, zawierając także wskazówki wykonawcze.

W XVII i XVIII wieku powstały szkoły gry na fortepian D. G. Türka, M. Clementiego i J. B. Cramera. Do dziś cieszą się popularnością etiudy fortepianowe M. Clementiego, J. B. Cramera oraz XIX wieczne etiudy H. Lemoine’a, K. Czernego, S. Hellera, T. Kullaka, H. Berensa, L. Köchlera, K. A. Löschorna i C. Gurlitta.

Przez długi czas stosowano wydawaną w różnych językach szkołę gry na skrzypcach L. Mozarta. Aktualnością cieszą się etiudy XVIII wiecznych skrzypków, jak: P. Gaviniés, F. Fiorillo, P. Rode, R. Kreutzer i J. Mazas oraz etiudy XIX wiecznych kompozytorów: H. E. Kaysera, J. Donta, Ch. Dancla, F. Wohlfahrta oraz wprawki O. Ševčika i H. Schradiecka.

Współczesna szkoła korzysta także ze szkół gry na wiolonczelę J. L. Duporta i F. Dotzauera. Praktykowane są również etiudy wiolonczelowe F. A. Kummera, S. Lee, D. Poppera i O. Ševčika.

Celom pedagogicznym współczesnej szkoły muzycznej służą też inne utwory skomponowane w poprzednich wiekach. Są to: sonatiny, sonaty, koncerty i utwory kameralne. Głównymi twórcami sonatin fortepianowych byli: M. Clementi, F. Kuchlau, J. W. Dussek, J. W. Hässler., I. Pleyer, J. N. Hummel, H. Lemoine. Twórcą koncertów skrzypcowych był A. Viotti, a utworów wiolonczelowych L. Boccerini i B. Romberg. (za: Tamże:144- 146).

Baza współczesnej edukacji

Główną formą muzyki średniowiecznej istniejącą do dziś w muzyce kościelnej jest wspomniany we wcześniejszym rozdziale chorał gregoriański, wielogłosowy motet oraz msza.

Ze średniowiecznej muzyki instrumentalnej zachowała się forma ronda i wariacji, a w wielogłosowej muzyce wokalne – madrygał i jednogłosowe pieśni z akompaniamentem, jak canzona i ballada.

W okresie Renesansu do form muzyki kościelnej dołączony został chorał protestancki M. Lutra, praktykowany dziś w kościele ewangelickim.

Z form muzyki instrumentalnej zachowana jest suita, będąca pierwszą formą cyklu tanecznego.

Od czasów Periego powstawały kolejne typy opery (za: Zganiacz-Mazur: 28-68).

Dużymi formami wokalnie-instrumentalnymi muzyki barokowej praktykowanymi współcześnie są oratoria, pasje i kantaty.

Z muzyki instrumentalnej zachowało się m.in. concerto grosso, koncert solowy, sonata kościelna i świecka, suita barokowa oraz toccata i fuga. Z form tanecznych - menuet i gawot.

Zachowanymi formami klasycznymi, opartymi o cykl sonatowy są: sonaty, symfonie, koncert instrumentalny i muzyka kameralna.

Głównymi formami okresu romantyzmu istniejącymi dziś są pieśni solowe, miniatury instrumentalne oraz formy taneczne. Popularna jest też opera romantyczna.

Wiele kompozycji z poprzednich epok nazwać można arcydziełami. Należą do nich przedklasyczne utwory organowe, klawesynowe i skrzypcowe, kompozycje klasyków wiedeńskich, muzyka kompozytorów szkół narodowych, dzieła romantycznej muzyki absolutnej i programowej, a także opera z różnych okresów historii muzyki.

Dawne formy muzyczne i arcydzieła z poprzednich epok stanowią bazę współczesnej edukacji muzycznej. Służą do poznawania stylów, form i technik na lekcjach przedmiotów teoretycznych - historii muzyki, literatury, analizy dzieła muzycznego oraz do nauki gry na instrumentach, śpiewu solowego i chóralnego, gry kameralnej, orkiestrowej, a także do nauki tańca.

Rola środków audiowizualnych w wymogach konkursowych

Konkursy są elementem procesu dydaktycznego. Uczniowie powinni być wdrażani do konkursów stopniowo - poprzez grę na różnego rodzaju występach i koncertach szkolnych, aby istniejące na konkursach współzawodnictwo nie wywoływało w uczniach lęku i stresu. Małe konkursy szkolne przygotowują uczniów do konkursów regionalnych, ogólnopolskich i międzynarodowych.

Każdy konkurs narzuca kanony wymagań. Dotyczą one obowiązkowego repertuaru, a także sposobu interpretacji dzieła. Pedagodzy przygotowujący kandydatów do konkursów pracują w zgodzie z wymogami współczesnej tradycji edukacyjnej.

W związku z kosztami finansowymi, często niemożliwa jest obecność w charakterze obserwatora na instrumentalnych konkursach międzynarodowych poza granicami swojego kraju. Wielką pomocą służą wtedy wszelkie nagrania fonograficzne na płytach winylowych, płyty CD, nagrania DVD, filmy zamieszczone na YouTube oraz transmisje radiowe i telewizyjne. Nagrania te stanowią syntezę wpływów historycznych na obecne tradycje wykonawcze. Pozwalają poznać – posłuchać, zobaczyć i przeanalizować - jak wcześniej realizowane były kanony wymagań przez uczestników konkursów. Wspierają przy tym muzyków w poszukiwaniu własnego sposobu interpretacji.

Podsumowanie

Opracowanie prezentuje zdobycze kultury muzycznej różnych okresów historycznych, będące podstawą współczesnej edukacji muzycznej. Tematyka scharakteryzowana jest poprzez zarys osiągnięć wcześniejszych kultur, przedstawienie zróżnicowanego znaczenia terminu *szkoła*, ukazanie zachowanych do dziś w twórczości koncertowej i pedagogicznej, powstałych w poprzednich epokach form muzycznych oraz przez wskazanie rodzaju kompozycji z poszczególnych okresów historii muzyki, mogących być uznawane jako arcydzieła muzyczne. Nakreślone jest także znaczenie istniejących środków audiowizualnych w realizacji kanonów międzynarodowych konkursów instrumentalnych.

Całość opracowania wskazuje, jak rozległe są fundamenty współczesnej edukacji muzycznej, kształtowane przez dzieła powstające w poprzednich okresach historycznych, jak przenikały zdobycze oraz jak inspirowały twórców, zaznaczając swoją obecność artystyczną i edukacyjną we współczesności.

Bibliografia

Popowski, R. (2012). O potrzebie weryfikacji metajęzyka powszechnej edukacji muzycznej: spojrzenie na pojęcie zasadnicze - dzieło a jego byty w kulturze. W: A. Białkowski (red.), *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej*

w Polsce. Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca. [http:// www.imit.org.pl](http://www.imit.org.pl) Dostęp 7.03.2016.

Zganiacz-Mazur, L. (2003). *ABC - Historia muzyki*. Warszawa: Wydawnictwo Muzyczne Contra.

Gwizdalanka, D. (2006). *Historia Muzyki 2. Podręcznik dla szkół muzycznych*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne SA.

Kusiak, J. (1999). *Skrzypce od A do Z*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne SA.

Muchenberg, B. (1967). *Pogadanki o muzyce*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.

Historical music schools as the foundation of music education in the modern globalized world

The article outlines the historical schools - music centers, where the composers acted, continuing and developing the existing traditions. The paper describes also a difference of national schools, resulted from the impact of local folklore. Then, the author shows the story of violin schools, the creation of which was associated with the development of violin-making. The main representatives of those schools are discussed next. Then the paper describes achievements of forms of instrumental playing techniques and achievements of changes which was a result of music styles interpenetrations. Described changes ensued from the migrations of musicians. In the later part of the study are the outstanding artists of historical textbooks listed. They were authors of books called music games schools, sets of etudes and sonatinas for different instruments. Many of these books still applies to the education of music. Then there are presented selected musical forms, that still are the basis for music education. At the end of the paper the author outlined requirements that have been associated with the canons of international instrumental competitions and general availability of historical phonographic recordings which are supporting this competitions. It's a great reference material for educational purposes. At the end it is also shown the versatile feature of available audiovisual resources, giving an overview of the synthesis of the historical influence on modern educational traditions.

ROZDZIAŁ II

UCZEŃ WOBEC

WYZWAŃ ZGLOBALIZOWANEJ SZKOŁY

PAULINA KIDA
Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Wrocławski

Pokolenie Z i zespół deficytu natury jako wyzwanie dla edukacji w zglobalizowanym świecie

Wprowadzenie

Nauczycielom i pedagogom często zadaje się pytania o to, jak szkoła nadaża za współczesnymi dziećmi i nastolatkami, a właściwie, czy w ogóle nadaża? Analiza obowiązującego obecnie paradygmatu edukacji, wartości i postaw transmitowanych przez ukryty program edukacji, przemian ekonomicznych i społecznych związanych z wymogami gospodarki wolnorynkowej, a także charakterystyki pokoleń X,Y oraz Z stanowi podstawę dla obawy, że edukacja stoi w sprzeczności z potrzebami i potencjałem jej beneficjentów.

W coraz głośniejszej dyskusji o kierunku, jaki powinien przybrać rozwój człowieka, zapomina się o takich globalnych celach i problemach jak zrównoważony rozwój, konsumpcjonizm, ale także zespół deficytu natury, nieznane starszym pokoleniom choroby cywilizacyjne, dziecięce depresje, chroniczny stres, czy wysoki wskaźnik nadwagi.

Edukacja obrała za cel kształtowanie wiedzy i osiąganie wysokich wyników w testach i egzaminach, pomijając w tym procesie aspekt holistycznego rozwoju dzieci i młodzieży, a także dorosłych. Generacja Z stanowi wyzwanie dla edukacji w zglobalizowanym świecie. Artykuł jest próbą syntezy najważniejszych czynników kształtujących nowe pokolenie

Uczeń jedno-, korpo- czy wielo-wymiarowy?

Codziennosc edukacyjna to pesymistyczny obraz szkoły osadzonej w systemie klasowo-lekcyjnym ograniczonym do bloków przedmiotowych a opartym na podających metodach nauczania. Paulo Freire ujmuje istotę tego systemu w koncepcji edukacji bankowej, w którym wiedza rozumiana jest jako dar składany przez tych, którzy uważają się za wiedzących, tym, których uważają za nic-nie-wiedzących. Projektowanie absolutnej ignorancji na innych jest charakterystyczne dla opresyjnej ideologii i neguje edukację i wiedzę jako proces badawczy (Kowzan, 2013: 204).

Model edukacji bankowej, w który wtłaczane są kolejne pokolenia uczniów kładzie główny punkt nacisku na depozyt w postaci wiedzy, faktów, liczb, dat, wzorów, który deponuje się w rezerwuarze pamięci ucznia i odzyskuje go pod postacią odpowiedzi na sprawdzianach, testach i egzaminach. Model ten an-

gażuje jedynie sferę intelektualną, a właściwie zdolność zapamiętywania, pomijając sferę psychomotoryczną, a zupełnie zapominając o sferze afektywnej, rozumianej jako wartości i wewnętrzna motywacja. Bankowa koncepcja nauczania prezentuje proces autorytarny, układający aktorów edukacji: nauczyciela i ucznia w feudalnym, uprzedmiotawiającym systemie hierarchicznym. Warto analizować to zagadnienie także w aspekcie ukrytego programu szkoły, jednak na potrzeby niniejszego artykułu uzasadnione jest sfokusowanie uwagi na potrzebie zmiany behawioralnego, bankowego charakteru instytucji szkoły, na rzecz edukacyjnego konstrukttywizmu oraz zmian w zakresie pedeutologii, zwłaszcza podmiotowej relacji nauczyciel-uczeń.

Podstawowe założenia konstrukttywizmu, które za Rosalind Driver przytacza Bożena Śniadek, są urzeczywistnieniem podmiotowego traktowania ucznia oraz emancypacji jego roli w edukacji. Jego zasady opierają się na przekonaniu, że uczenie się zależy od posiadanej wiedzy dziecka. Stanowi ją wiedza wstępna zdobyta na podstawie dotychczasowych doświadczeń, której źródła stanowią kontakty społeczne, przyroda, środki masowego przekazu. W wyniku konstruowania dziecko tworzy swoją, osobistą, niepowtarzalną wiedzę. Z uwagi na fakt, iż każdy jest poddawany nieustannemu doświadczeniu, nauka jest aktywnym procesem. Nauczanie w duchu konstrukttywistycznej teorii kształcenia powoduje reorganizację dotychczasowej wiedzy. Nie polega jedynie na dokładaniu nowych informacji do dotychczas zdobytych (Śniadek, 2007: 44-45).

Konstrukttywizm umacnia zachowania wynikające z ciekawości. Skutkują one intensywnym tworzeniem znaczeń, wyposażają dziecko w warsztat zachowań, które wykorzysta ono w sytuacjach problemowych (Arciszewska, 2004: 167-183).

Etapy procesu kształcenia opisywanej teorii charakteryzuje ściśle określona kolejność:

1. rozpoznawanie wiedzy,
2. ujawnianie wstępnych idei,
3. restrukturalizacja wiedzy,
4. zastosowanie nowej wiedzy,
5. odniesienie zmienionych idei do poprzednich.

W początkowej fazie, która obejmuje pierwszy i drugi etap, następuje krótkie wprowadzenie, zainteresowanie tematem. Nauczyciel doprowadza do próby postawienia hipotez oraz uświadomienie sobie posiadanej wiedzy, która służy samodzielnej próbie wyjaśniania przyczyn zaistniałych zjawisk. W fazie rekonstrukcji wiedzy nauczyciel organizuje prace tak, by dziecko miało okazję do odkrycia nowych faktów oraz na refleksję o swoich dotychczasowych hipotezach. Może temu posłużyć doświadczenie, eksperymenty, obserwacje. Ten etap pozytywnego nastawienia poznawczego doprowadza do weryfikowania hipotez, potwierdzenia lub podważenia przyjętych założeń. E. Arciszewska zwraca uwagę na rolę zdziwienia, które stanowi "moment krytyczny o charakterze poznawczo- emocjonalnym, (...)" (Arciszewska 2004: 169). Wynika ono z różnicy pomiędzy domyślnymi przekonaniem,

a doświadczeniem, które zburzyło dotychczasowe wyobrażenie na dany temat. Dziecko przeżywające zdziwienie jest zmuszone samodzielnie skonstruować wiedzę na nowo. Następująca po nim faza aplikacji dostarcza uczniowi możliwość zastosowania nowej wiedzy w eksperymencie, kreatywnym opisie zjawisk, dyskusji, w trakcie wykonywania projektu. W wyniku konfliktu poznawczego intensywnie opracowuje nowe wiadomości. W fazie przeglądu nowych idei, uczeń odnosi nowe idee do poprzednich oraz uświadamia sobie ich przemianę. Dokonuje się całościowa praca nad zagadnieniem, zrozumienie problemu we własny sposób (Śniadek, 2007: 44-45).

Poręcznym konstruktem służącym temu celowi jest, obok konstruktywizmu, komunikacyjny model kształcenia. Nie stanowi on kontrpropozycji wobec konstruktywizmu. Dorota Gołębiak i Grażyna Teusz przedstawiają go bardziej jako kompatybilne strategie, niż jako odrębny warsztat pracy. Autorki piszą o wiedzy: "(...) każda osoba ucząca się konstruuje i rekonstruuje ją sama dla siebie, i czyni to głównie za pomocą języka (...) (Gołębiak, 1997: 17). Postawienie języka w centrum oraz edukacja poprzez dialog stanowią opozycję do tradycyjnego modelu nauczania. Język w roli transmitera gotowej wiedzy oraz środka, za pomocą którego dzieci udzielają formalnych odpowiedzi powinien zostać zastąpiony językiem - instrumentem myślenia i komunikacji. Edukacja potrzebuje dialogu, w którym po jednej stronie stoi dziecko, po drugiej człowiek, książka, czy idea.

Komunikacyjny model nauczania, podobnie do założeń konstruktywizmu, zakłada, że naukę zaczyna się do dotychczas osiągniętego poziomu umiejętności językowych dzieci. Zrywa on z formalistycznym podręcznikiem, który nie uwzględnia wiedzy osobistej oraz możliwości samodzielnego przebycia drogi do wiedzy. Rezygnuje z nauczania frontalnego. Oferuje holistyczne zajęcia włączające w tok pracy wiedzę z różnych dziedzin. Wymaga od nauczyciela uwzględnienia w procesie planowania takich treści, które nie staną się nadrzędnym celem, lecz przede wszystkim sposobem osiągnięcia go. Co się z tym wiąże, także rezygnacji z końcowego oceniania pracy, na rzecz obserwacji i rozmowy z dzieckiem, w takcie działań. W sferze motywacji zanika przymus narzucany z zewnątrz, rozwija się motywację wewnętrzną (Gołębiak, 1999: 19-21).

Motywacja powodująca zaangażowanie w jakąś czynność dla jej samej, bez zewnętrznych nagród to motywacja wewnętrzna. Są to czynności, które ludzie wykonują, bo lubią: jazda na rowerze, podróżowanie. Są one motywowane wewnątrznie, a jednostka jest głęboko zainteresowana wykonywaną czynnością. Motywacja zewnętrzna zmusza do zaangażowania do jakiejś czynności, ale dla jej zewnętrznych rezultatów. Przy motywacji zewnętrznej, zachowanie jest narzędziem do uzyskania korzyści, podczas, gdy w przypadku motywacji wewnętrznej, zachowanie jest wykonane bez innego celu, niż bezpośrednio nagrody płynące z niego samego. Pójście do pracy jest motywowane zewnątrznie, spacer po górach – wewnątrznie. Z badań Marka Leppera z 1973 z udziałem dzieci, wynika, że przy obecności dodatkowych nagród, zabawa staje się pracą, motywacja ma charakter zewnętrzny i obniża

radość z wykonywanych czynności. Ocena i kontrola ma wpływ na motywację. Dodatkowo uważa się, że aktywnościom motywowanym wewnątrznie towarzyszy specjalny stan umysłu, nazywany *flow*. Jego doświadczanie charakteryzuje się przyjemną utratą samoświadomości i poczucia upływu czasu, wraz z głęboką koncentracją na zadaniu, a nie na jego wyniku. *Flow* to integralna część procesu twórczego i stanowi efekt skrajnego zaangażowania motywacyjnego w aktywność, a nie w jej ewentualne skutki. Jest ono nagrodą za motywację wewnętrzną. Niektórzy poszukują go zażywając używki, a ustalono empirycznie, że praca dostarcza więcej okazji do jego przeżycia niż wypoczynek i zabawa (Zimbardo, 1999: 465). Komunikacyjny model nauczania rozwija motywację wewnętrzną, zmniejszając reaktywność na behawioralne oddziaływanie mające miejsce w przypadku motywacji zewnętrznej. W pracy tą metodą nie odpowiada się na pytanie, jakie jest rozwiązanie problemu? Wspiera się ucznia w rozwijaniu tych kompetencji, które sprawiają, że będzie ono poszukiwać odpowiedzi na pytanie, jak go rozwiązać? Etapy zajęć przewidziane dla komunikacyjnego modelu są bardzo zbliżone do tych, wypracowanych przez metodę projektu. Realizuje się je poprzez:

1. Zaangażowanie - włączenie uczestników do zajęć poprzez podzielenie się wspólnymi doświadczeniami.
2. Badanie - celem podjęcia przez uczniów poszukiwań. Dzieci pracują w grupach, co sprzyja komunikacji między nimi. Rolą nauczyciela jest zrozumiale formułować zadania.
3. Transformacja - prowadzi do ostatecznego zrozumienia badanego przez uczniów problemu poprzez przetwarzanie danych.
4. Prezentacja - podzielenie się osiągnięciami pracy grupy z resztą klasy.
5. Refleksja - ewaluacja uzyskanej wiedzy oraz rozumienia etapów dochodzenia do rozwiązania danego problemu (Gołębiak, 1997: 21).

Konstruktywizm edukacyjny oraz komunikacyjny model kształcenia to jedne z wielu narzędzi nowoczesnej dydaktyki, która środkami i metodami nauczania tkwi w poprzedniej epoce, a przecież obecnie upatruje się w edukacji narzędzia, które ma przynieść ludzkości remedium na najważniejsze nękające cywilizację problemy jak opracowanie leku na raka, doskonalenie rozwiązań technologicznych, informatycznych, także militarnych, odnawiania lub stosowania substytutów zasobów naturalnych. Zatem jej cel formułowany jest w kategoriach rozwoju, udoskonalania. Edukacja nie posiadana jednak użytecznych kategorii w kwestii relacji w niej zachodzących, a także fundamentów aksjologicznych. Jak słusznie konkluduje Sir Ken Robinson w najsłynniejszym z cyklu przemówień na konferencji TED, dotyczącym zmiany paradygmatu edukacji, ludzkość próbuje rozwiązać problemy z przyszłości, narzędziami z przeszłości (Robinson, 2010). We wcześniejszej prezentacji, w roku 2006, analizując edukację, powiedział: „Zainwestowaliśmy w nią ogromny kapitał, częściowo dlatego, że to właśnie edukacja ma nas przenieść w przyszłość, której nie możemy uchwycić. Pomyślcie przez chwilę, dzieci, które rozpoczną szkołę w tym roku, będą odchodzić na emeryturę w 2065, a nikt nie ma poję-

cia, mimo ekspertyz, jak będzie wyglądał świat za pięć lat. A jednak usiłujemy edukować je na tę okoliczność. Tak więc ta nieprzewidywalność jest nadzwyczajna” (Robinson 2006). Próby wychowania nowego pokolenia w duchu pedagogiki krytycznej, tolerancji i korzystania z potencjału kreatywności uczniów są udaremniane przez cele i metody nauczania stworzone dla epoki oświecenia, nie zaś dla współczesnego konstrukttywizmu.

Na drodze do holistycznego traktowania ucznia i podmiotowości w relacjach z nauczycielem, niezbędnym etapem jest analiza przemian pokoleniowych, jakie dokonują w kolejnych generacjach, a także co jest wyznacznikiem holizmu w edukacji, próba syntezy pewnych specyficznych zjawisk, na tle których uczniowie uczestniczą w procesie kształcenia.

Ostudzone iXy, malkontenckie Y-greki i samostanowiące Z-etki

Przekraczając próg szkoły mama, wdowa, singielka, lesbijka i sąsiadka Grażyna wchodzi w rolę – rolę nauczyciela – dostosowują strój, ton głosu a nawet całą osobowość. Młody poeta, skate, mała anorektyczka i podwórkowy chuligan stają się natomiast odtwórcami roli ucznia. Ukryty program edukacji wtłacza aktorów życia szkoły w bardzo sztywne role. Istnieje jednak trudna do podważenia kwestia, która sprawia, że pomimo że role od lat tkwią w sztywnym podziale o wymiarze społecznym i kulturowym, w relacjach pomiędzy nauczycielem i uczniem należy spodziewać się dynamicznych zmian. Konstruktem tym są niezmiernie dynamiczne przemiany w charakterystyce ostatnich generacji, zwłaszcza odbijające się szerokim echem w debacie akademickiej i publicznej pokolenia X, Y i wychodzącego ze szkoły, a nadchodzącego na rynek pracy pokolenia Z.

Edukacji instytucjonalnej zostało rzucone wyzwanie podążenia za potrzebami nowej generacji, jakiej polska szkoła jeszcze nie gościła w swoich ławach lub narażenie procesu kształcenia na rozminięcie się ze współczesnym uczniem i bezpowrotną utratę ich zaangażowania w edukację. Tworzy się możliwość, że współczesny uczeń przeżyje bez szkoły, a następnie pytanie: czy szkoła ma sens bez zaangażowania uczniów? System szkolnictwa otrzymał pracę domową, której termin oddania przekłada od wielu dekad. Musi poddać analizie i zastosować wnioski z wiedzy na temat tego, kim jest współczesny uczeń i skąd wynikają specyficzne wartości, jakimi kieruje się on w swoim niezależnym, hedonistycznym, choć twórczym życiu.

Analizę przemian pokoleniowych należy usystematyzować poprzez przyjęcie podziału generacji ze względu na wiek i cechy charakterystyczne. Można w tym miejscu przytoczyć podział na 4 generacje dla społeczeństwa amerykańskiego za Laine-Kennedy na:

1. Veterans (1930-1945) – należy uwzględnić przy tym różnicującą od europejskiej, historiozofię amerykańską związaną z archetypem weterana wojennego, służącego obronie kraju, w Europie natomiast jest to okres radykalizacji tendencji autorytarnych, które doprowadziły do wybuchu II Wojny Światowej;

2. Baby Boomers (1946-1969) urodzeni po II Wojnie Światowej, a przed rewolucją dzieci kwiatów, klimat potęgowany w USA poprzez propagandę zimnej wojny z ZSRR, w Europie czas rządów reżimów komunistycznych;
3. Generation X – Baby Busters (1970-1979) pokolenie zbliżone do tego, wychowujące się na starym kontynencie;
4. Generation Y – Millenials (urodzeni po 1980) – kosmopolityczne pokolenie żyjące w globalnej wiosce, różnice pomiędzy poszczególnymi krajami i kontynentami zacierają się (Laine-Kennedy, 2007: 186).

Wobec kolejnego pokolenia stosuje się określenie Pokolenia Z – dla urodzonych po 1995 roku. Terminologia ta została przyjęta także w Polsce. Z Technologia stanowi dla nich tło życia codziennego, od jego początku. Pokolenie to bywa określane mianem pokolenia C – od słowa *connected* lub *communicate* z uwagi na fakt, że są oni nieustannie obecni w sieci i za pośrednictwem mediów społecznościowych. Przestrzeń wirtualna jest tą, w której uzewnętrzniają swoje poglądy, doświadczenia. Pokolenie to uchodzi, zwłaszcza w oczach pracodawców za wykazujące się realizmem, przejawiające materializm, ale są przy tym ambitne i twórcze. Po pokoleniu kłapek i Iphonów (pokoleniu Y) z pewnością przejęli wszystko z I na początku, Iphone, Itunes, Ipody. Są przy tym niecierpliwi, mają potrzebę szybkiego sukcesu. Są pierwszym pokoleniem uświadomionym w kwestii wagi nie wiedzy samej w sobie, a umiejętności wyszukania i zastosowania informacji. Wiedza jako taka nie jest dla nich wartością stałą, ponieważ ulega ciągłej dezaktualizacji. Są mobilni, świetnie znają języki obce i są otwarci na wielokulturowe społeczeństwo (Rusak, 2013: 10-15).

Najistotniejszą refleksją służącą prognozowaniu, jakimi będą oni dorosłymi jest analiza poprzedniego pokolenia, a zatem generacji, do której przynależy ciało pedagogiczne – nauczyciele. Pokolenie Y obejmuje ludzi około 30' roku życia, dla których początek XXI wieku to czas wchodzenia na rynek pracy. Całe swoje dorosłe życie spędzają w świecie rozbudowanej rzeczywistości wirtualnej, której nie doświadczyli ich rodzice, przez co sami muszą wykształcić mechanizmy obronne przed zagrożeniami ze strony internetu i skutkami izolacji od świata rzeczywistego. Jest to pokolenie, które uczyło swoich rodziców jak korzystać z dobrodziejstw techniki. Nastąpiło odwrócenie dotychczasowego porządku, w którym to rodzice wprowadzali dzieci stopniowo w kolejne szczeble edukacji, dorosłość czy rynek pracy. Raport trendowy o „Nowych mieszkańach” uzupełnia ich profil o pewne wartości, które co raz silniej charakteryzują nowe pokolenie. Z badań zespołu wynika, że dla 92% z respondentów za najważniejszych w swoim życiu uznaje nie rodzinę, a przyjaciół i znajomych, dla których publikują średnio 38 194 zdjęcia na Instagramie w ciągu minuty (F5, 2014). Millenialsi to pokolenie liberalne, otwarte, świadome, tolerancyjne, a przy tym apolityczne. Pokolenie to uchodzi także za malkontentów w temacie polityki. Wychowanie w duchu pochwały indywidualizmu czyni z nich ludzi przejawiającej postawę roszczeniową. Generacja Y opisywana jest także jako

społeczeństwo bezrefleksyjnych pracowników korporacji pracującej, po to by spłacać kredyt, nazywanym złośliwie „pokoleniem ikea”⁵¹.

Rysunek. 1. Graffiti autorstwa Banksy'ego można potraktować jako satyryczne zobrazowanie płytkich wartości reprezentowanych przez pokolenie Y



Źródło: <http://www.fromupnorth.com/various-quotations-318/>, dostęp: 11.03.2016r.

Skondensowany opis dwóch najbliższych sobie wiekiem, a najdalszych pod względem wartości, pokoleń nie miał na celu nobilitować jedno, a krytykować drugie z nich. Zestawienie wartości, jakimi charakteryzują się te pokolenia pozwala natomiast na wyciągnięcie dwóch istotnych z punktu widzenia edukacji wniosków. Różnice pomiędzy poszczególnymi generacjami zachodzą coraz szybciej, po drugie są co raz bardziej radykalne. Brak przygotowania szkoły w osobie nauczyciela na zrozumienie nowej generacji uczniów, może stać się ostatecznym czynnikiem falsyfikującym zasadność istnienia instytucji szkoły i edukacji w obecnym kształcie.

⁵¹ Pojęcie ukute przez Piotra C. w pozycji „*Pokolenie ikea*” wydanej nakładem Nowae Res w 2013 roku

Deficyt ritalinu, czy deficyt natury?

Analizując przemiany pokoleniowe, przed refleksyjnym pedagogiem pojawia się profil aktywnego, twórczego ucznia, który silnie angażuje się w to, co go interesuje. Rodzi się wątpliwość, czy szkoła potrafi o jego zainteresowanie zawalczyć. W tym miejscu warto wrócić do refleksji Sir K. Robinsona, który w 2010 roku, tak mówił o roli edukacji, odwołując się do występującego przed nim Al'a Gore'a; „Zmiany klimatyczne to poważny problem. Jeśli ktoś w to nie wierzy powinien częściej wychodzić z domu. Uważam jednak, że istnieje drugi rodzaj kryzysu klimatycznego. Równie drastyczny, wynikający z tych samych przyczyn i do którego należy odnieść się z taką samą determinacją. (...) Nie chodzi o zasoby naturalne, co też jest problemem, rzecz w zasobach ludzkich. (...) Chodzi o pasję, która budzi naszą energię. (...) Wielu ludzi rezygnuje z edukacji, bo nie napędza ich energii, pasji. Musimy przejść z industrialnego modelu edukacji, opartego na liniowości, konformizmie i porcjowaniu ludzi, musimy przejść do modelu opartego na rolnictwie. Rozkwit nie jest procesem mechanicznym, to proces organiczny. Nie da się przewidzieć wyniku. Można tylko, jak rolnik dostarczyć warunków odpowiednich do rozwoju” (K. Robinson, 2006). Aby dogłębnie zrozumieć ideę, jaką naukowiec chciał przekazać w tych słowach należy z jednej strony dokonać rekonesansu tego, co z energią uczniów się obecnie robi – a nie jest zaskoczeniem fakt, że gasi się ją przy pomocy środków farmakologicznych. Z drugiej strony przyjrzeć się przemianie, jaka dokonuje się przez kolejne dekady w niecodziennym aspekcie – konsekwencji, jakie ponosi najmłodsza generacja na skutek odcięcia go od kontaktu z naturą.

W wystąpieniu na temat zmiany paradygmatu edukacji K. Robinson przestrzega przed sposobem postrzegania ADHD: „Nowoczesna epidemia, równie nieuzasadniona jak fikcyjna, to plaga ADHD. Faszzerowanie dzieci lekami jest tak powszechne, jak wycinanie migdałków, opiera się na tej samej dziwacznej podstawie: lekarskiej modzie. Czasy, w jakich żyją nasze dzieci to najsilniej stymulujący okres w dziejach ziemi. Zewsząd atakują je informacje, muszą dzielić uwagę między komputery, iPfony, billboardy, setki kanałów TV. Wydaje się nie do końca przypadkowe, że częstotliwość ADHD wzrosła z rozpowszechnieniem się ogólnokrajowych testów. Dzieciom daje się Ritalin, Adderal i inne często dość niebezpieczne leki, by się skupiły i uspokoiły. Im dalej na wschód (USA) tym częstsze jest ADHD. To fikcyjna epidemia. Te leki usypiają dzieci i wyłączają zmysły, które powinny wprost przeciwnie, być przez edukację pobudzone” (Robinson 2010). Trend przypinania dzieciom etykiety ucznia z ADHD został przeczepiony także polskim poradnikom psychologiczno-pedagogicznym, nauczycielom i rodzicom hiperaktywnych dzieci. Niepokoi to zwłaszcza wobec doniesień o lawinowym diagnozowaniu i przepisywaniu leków psychotropowych w kolebce ADHD – Stanach Zjednoczonych. Profesor Eisenberg w artykule poświęconym ADHD ukazuje skalę zjawiska: „Sprzedaż metylofenidatu, znanego pod rynkową nazwą jako Ritalin czy Conerta, od

"wynalezienia" ADHD (a raczej uznania go przez DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - klasyfikację zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego) zaczęła lawinowo rosnać. Od 1,7 kg na rok w 1990 r. do 14,9 kg w 2000 roku (z czego 85 proc. w USA - rocznie przepisuje się tam blisko 11 mln recept na ten specyfik) (Woźniak 2013b). O ile z łatwością można posądzić dziennikarzy o stroniczość, trudniej uczynić to w stosunku do „wynalazcy” ADHD, który na trzy lata przed swoją śmiercią ogłosił nie tyle kontrowersję, jak to podkreślały media, a osąd oparty na wiedzy, wieloletnim doświadczeniu i obserwowaniu, co z ADHD uczynił rynek farmakologiczny. Na stronie internetowej wydziału nauk medycznych Uniwersytetu Harvarda prof. Eisenberg zamieścił artykuł, który w skróconej wersji pojawił się w przekładzie Gazety Wyborczej, a którego tezy powtórnie autor wygłosił autor m.in. w wywiadzie dla niemieckiego *Der Spiegel*. Artykuł został opublikowany w *"Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology"* w 2007 roku.

We wspomnianym artykule prof. Eisenberg, pionier psychiatrii dziecięcej wspominał, że kiedy w 1946 roku kończył uczelnię medyczną, pojęcie ADHD jeszcze nie istniało. Dzieci, które dziś są diagnozowane jako dzieci z ADHD, wówczas były nadaktywne ruchowo, miały deficyt uwagi. Badacz wskazuje, że nazwanie choroby i jej diagnoza radowała rodziców dzieci, ponieważ posiadali oni poręczny konstrukt zwalniający ich z odpowiedzialności za zachowanie dzieci. Lekarze sceptycznie odnosili się do idei, by jedną nazwą obejmować zespół objawów wynikający z różnych zaburzeń, tylko dlatego, że wspólnym ich przejawem jest „złe zachowanie”. Jak wspomina profesor: „Pierwsza edycja DSM I z 1952 roku nie zawierała zespołu nadpobudliwości. Podczas seminarium Światowej Organizacji Zdrowia byłem jednym z dziecięcych psychiatrów, którzy postulowali włączenie zespołu nadpobudliwości do zbioru "Diagnoz i klasyfikacji psychiatrii dziecięcej". Był rok 1967. W DSM II w 1968 roku "nadaktywna reakcja dziecięca" weszła do spisu, dopiero jednak w 1980 roku w DSM III zaczęło funkcjonować pojęcie ADHD (Woźniak 2013b).

Pomimo kontrowersji na rynku pojawiła się substancja d,1-amfetamina i dekstroamfetamina. W kolejnym fragmencie artykułu badacz przyznaje: „Badania epidemiologiczne prowadzone w 2000 i 2003 roku pokazały przy tym, że dzieci leczonych psychostymulantami było o wiele więcej, niż wymagała tego diagnoza. Głosy mówiące o drugiej stronie "cudownych pigułek" - ich działaniu na centralny układ nerwowy i wywoływaniu uzależnień, nikły w hałasie euforii. Psychotropowe leki stały się multimiliardowym rynkiem. (...) ADHD przemieniło się z nieznannej, rzadkiej przypadłości w jedną z najczęstszych, rozpoznawanych u blisko 8 proc. amerykańskich dzieci w wieku 4-17 lat. (Woźniak 2013b)⁵².

Obecnie ponad 17 milionom dzieci na całym świecie przepisywane są środki psychotropowe. Medyczne agencje w Europie, Australii i USA takie jak US

⁵² Pierwotna, anglojęzyczna wersja artykułu prof. Eisenberga została opublikowana na stronie nauk medycznych Uniwersytetu Harvarda:

http://ghsm.hms.harvard.edu/uploads/pdf/eisenberg_when_ADHD.pdf

Food and Drug Administration (FDA) wydają ostrzeżenia, że środki takie jak Ritalin i Concerta mogą powodować myśli samobójcze, a także gwałtowne, agresywne i psychotyczne zachowania, a także, że te same leki mogą powodować zawał serca czy udar mózgu. Spośród tych 17 milionów, ponad 10 milionom dzieci w Stanach Zjednoczonych, są przepisywane leki przeciwdepresyjne i inne psychotropowe (zmieniające świadomość) medykamenty na problemy edukacyjne i behawioralne. Dziś dzieci w wieku 5 lat i młodsze stanowią najszybciej rosnący segment populacji w porównaniu z ludźmi dorosłymi, którym przepisywane są leki przeciwdepresyjne. W USA odnowano przypadki 4-letnich dzieci po próbach samobójczych i pięciolatka, który je popełnił. W latach 1995 i 1999 zanotowano wzrost sprzedaży leków antydepresyjnych o 580% wśród sześciolatek i o 151% w populacji dzieci w grupie wiekowej 7-12 lat. Problemem ma zasięg międzynarodowy. W Australii zażywanie leków uspakajających wzrosło 34-krotnie w ciągu ostatnich dwóch dekad. W Meksyku, sprzedaż Ritalinu wzrosła o 800% w latach 1993 i 2001. W Wielkiej Brytanii zanotowano 9,2%-owy wzrost w latach 1992 i 2000. Hiszpania zgłosiła stały 8%-owy roczny wzrost zużycia Ritalin między 1992 a 2001 rokiem. Leki przepisywane na ADHD plasują się na liście II leków w USA, co oznacza, że mają ten sam potencjał nadużycia co morfina, opium i kokaina. W Stanach Zjednoczonych Drug Enforcement Administration (DEA) donosi, że badania pokazują, że Ritalin jest silniejszy niż kokaina, a efekt działania na układ neurologiczny jest porównywalny z działaniem kokainy. Skutki uboczne obejmują nerwowość, anoreksję, arytmie serca, utratę wagi i psychozę. Pomiędzy rokiem 1990 a 2000, 186 zgonów w samych stanach Zjednoczonych było związanych z działaniem Ritalinu.

Kontrowersje wokół ADHD to tylko jeden z wielu aspektów, który wskazuje na niepokojące tendencje w relacji szkoła – uczeń, nauczyciel – uczeń, a nawet rodzic - dziecko. Współcześni uczniowie to generacja dzieci, która już na pierwszym etapie edukacji poddana zostaje udziałowi w „wyścigu szczurów”. Nie jest nowością, że istnieją przedszkola, które przeprowadzają rekrutację na podstawie uzdolnień dzieci i zaplecza ekonomiczno-kulturowego rodziców. Najmłodszy uczniowie poddawani są presji osiągnięć. Ich plan dnia wypełniają ponadprogramowe zajęcia. Tryb ich funkcjonowania przypomina bardziej etatową pracę, niż naukę poprzez zabawę w gronie rówieśników. Z drugiej strony oczekuje się od nich okiełznania żywiołowości, hamowania temperamentu i restrykcyjnego treningu studzenia zapału. Bardziej żywym dzieciom aplikowane są środki psychotropowe, które zamiast wyciszyć, usypiają istotę ich dzieciństwa. W tym miejscu należy zastanowić się, dlaczego szkolna przestrzeń nie staje naprzeciw potrzebom dziecka, które wynikają z ich neurologicznego i psychofizycznego poziomu rozwoju?

Podsumowanie

Syntetyczna prezentacja fundamentalnych modeli edukacji na miarę XXI wieku i przemian kolejnych generacji poddawanych procesowi kształcenia, a także niepokojących trendów próby manipulacji farmakologicznej, która bardziej niż do idylli, zbliża wizję świata do tej, kreślonej przez Fukuyamę, miała na celu zderzenie tego obrazu z wartością elementarną i uniwersalną jaką jest natura. Richard Louv w wyniku przeprowadzonych badań, których wyniki opublikował w „Ostatnim dziecku lasu” wyniki badań dotyczących dzieci i aspektu dzieciństwa, zabawy i ich kontaktu z naturą. Przemiany kulturowe, według autora badań, doprowadziły społeczeństwo do zagrożenia „zespołem deficytu natury” rozumiany jako „cena, jaką ludzkość płaci za odwrócenie się od przyrody: zmniejszone użycie zmysłów, niedobór uwagi, częstsze występowanie chorób fizycznych i psychicznych. Ten zespół występuje u pojedynczych osób, rodzin i całych społeczności. Niedobór natury może zmieniać planowanie miast, gdyż długoterminowe badania wykazują związek pomiędzy całkowitym brakiem lub niedostępnością parków i otwartych przestrzeni, a wysoką przestępczością, depresją i innymi miejskimi przypadłościami” (Louv, 2014: 54).

Światowa, lokalna, teoretyczna, czy praktyczna edukacja jako proces zinstytucjonalizowany, obciążony tradycją i mozolnie poddający się ewolucji niczym bohater filmu Matrix stoi w obliczu wyboru pomiędzy pigułką Ritalinu, a wieloletnią terapią obejmującą powrót do natury. Zarówno w znaczeniu środowiska naturalnego, jak i odejścia od postrzegania człowieka jako maszyny do zapamiętywania informacji. Kolejne pokolenie może okazać się surowym sędziom, który dokona, być może ostatecznej oceny przydatności powszechnej edukacji w kształcie i formie, jaką prezentuje dzisiaj.

Bibliografia

- Arciszewska, E. (2004). Lekcję po portugalsku... raz, proszę!. W: D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- F5, Nowi mieszkańcy, raport trendowy, dostępne na: http://www.fpiec.pl/nowi_mieszczanie_f5_analytics.pdf [pobrano 21.02.2016r.]
- Gołębiak, B. D. (1999). Język – myślenie – uczenie się. Co z tej triady wynika dla edukacji?. W: B. D. Gołębiak, G. Teusz (red.), *Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Kowzan, P. (2013). Krytyczna czy bankowa? Edukacja ekonomiczna na uniwersytecie i poza nim, *Praktyka teoretyczna* 1(7) 2013, 196-217.
- Louv, R. (2014), *Ostatnie dziecko lasu*, Poznań: Relacja.
- Piasecka, M. (1999). Człowiek ekologiczny – romantyczny bohater? Czyli romantyczne implikacje ekologii. W: J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.),

Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Warszawa – Poznań :*Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne*.

- Stachowska, S. (2014). Oczekiwania przedstawicieli pokolenia Y wobec pracy i pracodawcy, *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 2014, nr 2, s. 33-56.
- Robinson, K. (2006). *Szkoły zabijają kreatywność*, wystąpienie na konferencji TED, zarejestrowane w lutym 2006r., źródło: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=pl#t-127060, [dostęp: 22.02.2016r.].
- Robinson, K. (2010). *Zmiana paradygmatu edukacji*, wystąpienie na konferencji TED, zarejestrowane październiku 2010r., źródło: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms, [dostęp: 22.02.2016r.].
- Rusak, P. (2013). X,Y,Z pokoleniowa bitwa biurowa. W: Przewodnik pracodawcy 2013/2014, <http://www.pracuj.pl/e-pracodawcy/>, [dostęp: 12.02.2016r.].
- Śniadek, B.(2007), Konstruktywistyczne podejście do nauczania o świetle i jego właściwościach. W: *Przyroda. Badania. Język. Przyrodnicze rozumowanie i komunikowanie się najmłodszych*, Dylak S. (red.), Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Szczepaniec-Cięciak, E. (2001). *Relacje między pedagogiką a ekologią na przykładzie nauczania i wychowania dla zrównoważonego rozwoju*. W: *Palka S. (red.), Pogrnicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Woźniak, O. (2013). Czy ADHD to prawdziwa choroba?, http://wyborcza.pl/1,75400,14127306,Czy_ADHD_to_prawdziwa_choroba_.html?disableRedirects=true, [dostęp: 14.03.2016].
- Woźniak, O. (2013). Co znany ekspert naprawdę sądził o ADHD, http://wyborcza.pl/1,75400,14127353,Co_znany_ekspert_naprawde_sadzil_o_ADHD_.html, [dostęp: 14.03.2016].
- Zimbardo, P. (1999). *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.

Netografia

<http://www.fightforkids.org>

Generation Z and Nature Deficit Disorder – challenge for Education in a Global World

Teachers and educators often ask questions about the how school keeps pace with today's children and adolescents, and in fact, whether keeps up with them? Analysis of the currently applicable paradigm of Education, values and attitudes transmitted by hidden program of Education, economic and social changes associated with the requirements of the market economy, as well as the characteristics of Generations X, Y and Z is the basis for a sentence that education stands in contradiction to needs and potential beneficiaries .

In the increasingly louder discussion about the direction which should take the development of man, people forget about such a global goals and problems as sustainable development, consumptionism, but also nature deficit disorder, unknown to the older generations: civilization diseases, children's depression, chronic stress, and overweight.

Education has set the goal of Shaping Knowledge and achieving results in tests and exams, without taking care of the aspect of the holistic children's and Youth's development and adults as well. Generation Z is a challenge for education in a globalized world, and this prepared speech tries to value this generation Z, in which school should focus more attention and also should use modern methods of education.

URSZULA KRÓL
Uniwersytet Technologiczno – Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji – świadomość konsumentka dzieci i młodzieży

Wstęp

W obecnym świecie konsumpcja nie stanowi już biernego efektu rozwoju gospodarczego. Aktualnie jest jednym z najważniejszych stymulatorów dynamizacji gospodarki. W ówczesnym wymiarze gospodarki i życia społecznego wytwarzanie dóbr zeszło na poboczny tor, ponieważ teraz największe znaczenie ma konsumowanie dóbr. Zatem można śmiało stwierdzić, że bez wysokiej i stale zwiększającej się konsumpcji nie będzie możliwości rozwojowych dla produkcji i rozwoju gospodarczego. Współczesny świat stał się swego rodzaju zakładnikiem konsumpcji (Bywalec, 2010: 8).

Świadomość konsumpcyjna określamy jako podejmowanie decyzji o zakupie danego dobra w oparciu o możliwie pełne informacje. Jest to świadomość, że każdy wybór jakiego dokonuje konsument w trakcie zakupów niesie za sobą konsekwencje ekonomiczne, społeczne, kulturowe i ekologiczne. Konsument musi mieć realną możliwość dokonywania świadomego wyboru na rynku dóbr. Owy wybór wspomaga rzetelna informacja o cechach i cenach oferowanych towarów, o efektywnych metodach ich użytkowania. Konsument powinien w możliwie jak najwyższym stopniu znać swoje prawa i obowiązki. Pomimo prawnego uregulowania praw konsumenta, kwestię prymarną w świadomym wyborze dóbr powinna pełnić ostrożność i zasada ograniczonego zaufania. (Bywalec, 2007: 123-126) Jak wygląda sytuacja w przypadku dzieci i młodzieży, którzy przecież stanowią niezwykle liczną grupę konsumentów? Młodzież pomiędzy 13 a 18 rokiem życia zyskuje częściową zdolność do czynności prawnych, dlatego powinni już cechować się pewnym poziomem swojej świadomości prawnej. Jednak czy ma to odzwierciedlenie w rzeczywistości?

Istota konsumpcji

Pojęcie konsumpcji definiujemy jako spożycie dóbr materialnych i usług w procesie bezpośredniego zaspokajania potrzeb ludzkich. Może ona odnosić się równocześnie do tzw. dóbr nietrwałych, jak i trwałego użytku. W teorii konsumpcji wyróżniamy konsumpcję indywidualną oraz zbiorową, która to obejmuje usługi rozdzielane pomiędzy konsumentami poprzez organy społeczne. Przykład w tym przypadku stanowić mogą usługi służby zdrowia itp.

(Miczyska-Kowalska, 2001: 43). Często spotykaną definicją pojęcia konsumpcji jest określenie jej jako procesu wykorzystywania czy też spożywania dóbr i usług, w celu zaspokojenia potrzeb ludzkich. Potrzeby z kolei określa się jako odczuwanie braku przez człowieka związane ze strukturą organizmu bądź też z indywidualnym doświadczeniem, miejscem społecznym. Potrzeby warunkują działalność człowieka w kierunku usunięcia stanu braku (Burda, 1995: 99).

Z kolei za konsumenta uważa się osobę fizyczną dokonującą z przedsiębiorcą czynności prawnej niezwiązanej bezpośrednio z jej działalnością gospodarczą lub zawodową (Kodeks cywilny, art. 22¹). Definicja konsumenta, wprowadzona w ustawie o sprzedaży konsumenckiej, jest również węższa niż zawarta w art. 221 k.c. Zgodnie z wyżej wymienioną ustawą konsumentem jest osoba fizyczna, która nabywa rzecz ruchomą w celu niezwiązanym z działalnością zawodową lub gospodarczą. Obydwie te regulacje za konsumenta uważają wyłącznie osoby fizyczne dokonujące czynności prawnej, niezwiązanej z prowadzeniem działalności gospodarczej lub zawodowej. Jednak art. 221 k.c. podkreśla brak bezpośredniego związku z tą działalnością.

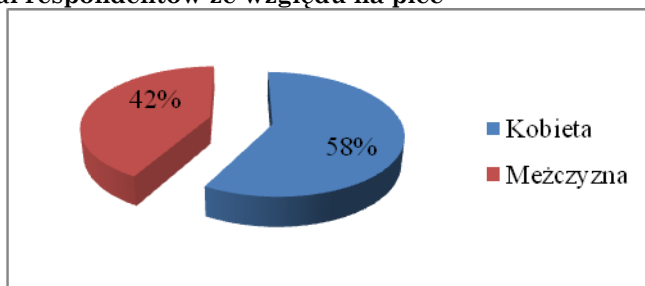
Rozwój technik sprzedaży, rozwój rynku, a przede wszystkim obecna sytuacja określana jako rynek konsumenta powoduje, że konsumentem coraz częściej stają się osoby niepełnoletnie – dzieci. Bez mała 75% rodziców twierdzi, że dzieciom najbardziej potrzebna jest wiedza o racjonalnym wydawaniu pieniędzy. Aż 96 procent dorosłych stwierdziło, że dzieci powinny otrzymywać pieniądze na drobne wydatki. Zdaniem rodziców skutecznym sposobem nauczania dzieci jak szanować pieniądze, wydawać je rozsądnie, a także odkładać na wyznaczony cel są wspólne decyzje dotyczące wydatków jak i wspólne zakupy. Rodzice i opiekunowie dzieci otwarcie przyznają, że ich pociechy mają duży wpływ na decyzje w sprawie zakupu zabawek (78%) i żywności (70%), książek (24%) a także organizowania czasu wolnego (19 %) oraz ubrań (17%). Według respondentów rodzice podczas zakupów ulegają wpływowi swoich pociech bo chcą spełniać ich oczekiwania (17%), uważają także, że w ten sposób dzieci uczą się podejmować decyzje (11%). Dzieci nie tylko dysponują własnym kieszonkowym, ale również coraz aktywniej uczestniczą w decyzjach handlowych swojej rodziny.

Cel badania

Celem badania było określenie poziomu wiedzy z zakresu praw konsumenta dzieci i młodzieży, a także podstaw ich zachowań konsumenckich. Badania pierwotne na potrzeby niniejszego artykułu zostały przeprowadzone na grupie 150 osób w wieku od 13 do 14 roku życia, zamieszkałych w okolicach Radomia i subregionu radomskiego w okresie od 28 stycznia do 27 lutego 2016 roku. W badaniach wykorzystano metodę ankietową, za narzędzie posłużył kwestionariusz ankietowy. W wyniku przeprowadzonych badań zebrano 150 kompletnie i bezbłędnie wypełnionych kwestionariuszy. Ankietowani reprezento-

wali najczęściej gospodarstwa domowe 3- oraz 4-osobowe (odpowiednio 42% i 34% ogółu badanych), będące w dobrej lub dostatecznej sytuacji materialnej (odpowiednio 53% i 31%). Kwestionariusz ankietowy składał się z 7 pytań zamkniętych i otwartych oraz pięciostopniowej skali porządkowej, opisującej stopień, w jakim badani podążają za dobrami w konsumpcji, czyli podstawy zachowań konsumenckich. Rzetelność skali została sprawdzona testem alfa Cronbacha. Wartość współczynnika dla zastosowanej skali wyniosła 0,718 – można zatem uznać, że zastosowana w badaniu skala jest rzetelna.

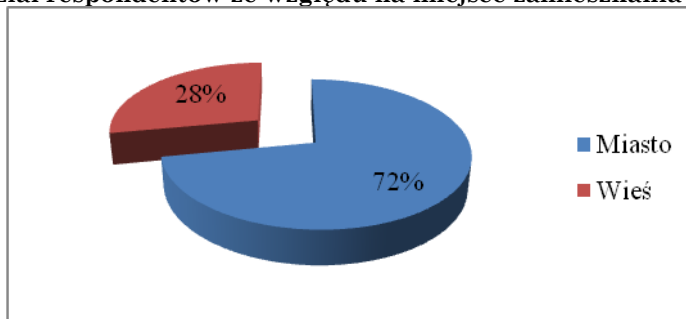
Wykres 1. Podział respondentów ze względu na płeć



Źródło: Badania własne

W badaniu udział wzięło 87 dziewcząt i 63 chłopców. Respondenci uczęszczają zarówno do szkół gimnazjalnych -84% i jak i do szkół średnich – 16%. W grupie 150 ankietowanych nastolatków 113 mieszkało w mieście a 37 na wsi w okolicy miasta Radom.

Wykres 2. Podział respondentów ze względu na miejsce zamieszkania



Źródło: Badania własne

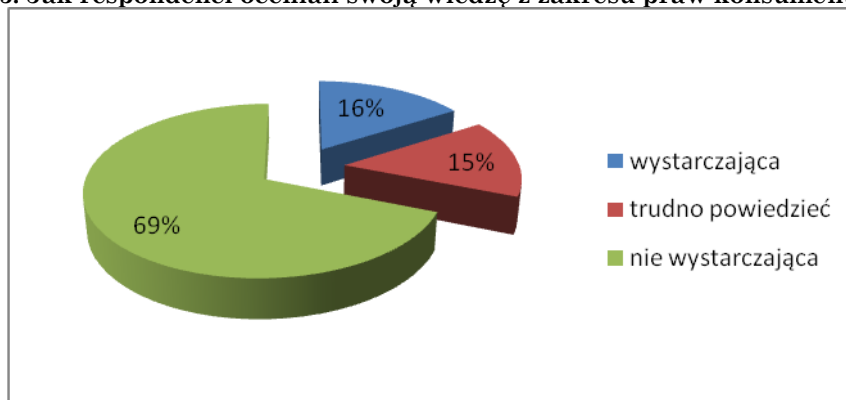
Tabela 1. Charakterystyka badanej próby (N = 150, w %)

Wyszczególnienie		Odsetek ankietowanych
Płeć	Kobieta	58%
	Mężczyzna	42%
Liczba osób w gospodarstwie domowym	2 osoby	15%
	3 osoby	42%
	4 osoby	34%
	5 osób i więcej	9%
Subiektywna ocena sytuacji własnego gospodarstwa domowego	Zła	6%
	Dostateczna	31%
	Dobra	53%
	Bardzo dobra	10%
Miejsce zamieszkania	Miasto	72%
	Wieś	28%

Źródło: Badania własne

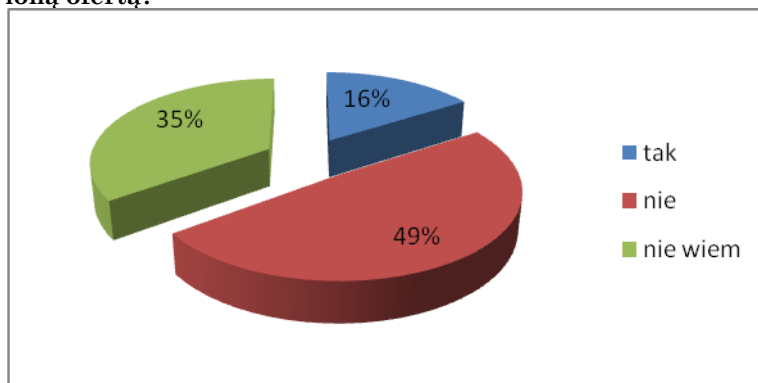
Poziom świadomości prawnej dzieci i młodzieży w zakresie praw konsumenta

Problematyka świadomości społecznej jest w centrum zainteresowania wielu dyscyplin naukowych np. socjologii, ekonomii, prawa, psychologii społecznej oraz filozofii. Powodem tak wszechstronnego zainteresowania świadomością społeczną co się bezpośrednio wiąże ze świadomością prawną jest złożoność samego pojęcia świadomość konsumentka. Pozostaje ono w ścisłym związku zarówno ze świadomością społeczną, jak i ze świadomością prawną, która z kolei znajduje się w centrum zainteresowania współczesnej socjologii prawa. Należy zaznaczyć, że rozwój badań nad świadomością prawną, a także silnie podkreślana potrzeba ochrony praw konsumenta w dobie dynamicznego postępu i rozwoju współczesnej cywilizacji odnosi się zarówno do osób posiadających pełną zdolność do czynności prawnych jak i do osób posiadających ograniczoną zdolność do czynności prawnych, czyli młodzieży i dzieci pomiędzy 13 a 18 rokiem życia. Zamiar ten dodatkowo został umocniony osobistym przekonaniem, iż świadomość konsumenta o przysługujących konsumentom prawach jest tematem wystarczająco ciekawym, ważnym i pozwalającym zrozumieć złożoność problemu świadomości jednostki w wymiarze prawa konsumenckiego (Kita, 2008: 5-8).

Wykres 3. Jak respondenci oceniali swoją wiedzę z zakresu praw konsumenta?

Źródło: Badania własne

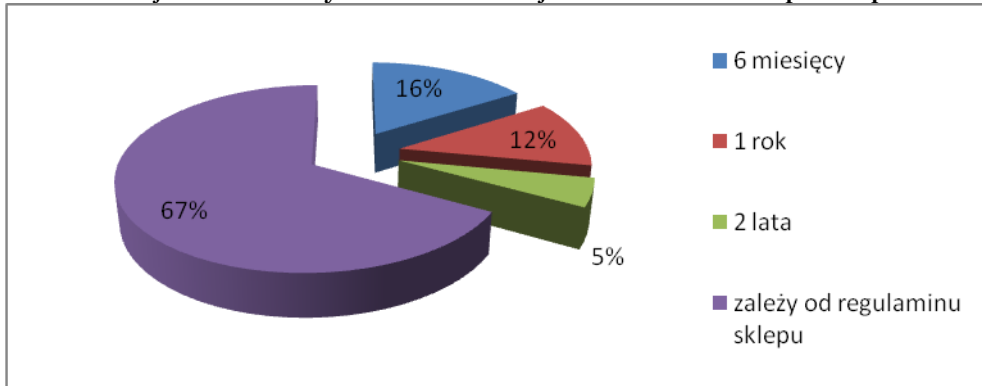
Wśród respondentów 69% określiło poziom swojej wiedzy z zakresu praw konsumenta jako 'niewystarczająca'. W dodatkowym pytaniu otwartym tylko 14 ankietowanych osób uznało to za problem i stwierdziło, że ma zamiar poszerzyć swoją wiedzę w tym zakresie, ponieważ uważa, że znajomość swoich praw konsumenckich to ważny aspekt funkcjonowania w dzisiejszych czasach. W związku z powyższym nasuwa się pytanie skąd respondenci czerpią wiedzę na temat przysługujących im praw konsumenckich. Z wyników przeprowadzonych badań wynika, że główną rolę w pozyskiwaniu wiedzy odgrywa Internet, a następnie telewizja. Jako kolejne źródło informacji wskazywano rodzinę i znajomych i dopiero na ostatnim miejscu zakwalifikowała się szkoła. Respondenci mogli również dopisać inne źródła praw konsumenta, z którymi mieli styczność, jednak nie zostały wpisane żadne dodatkowe źródła. Ponadto żaden z respondentów nie zaznaczył prasy, radia i aktów prawnych jako użytecznych.

Wykres 4. Czy można zwrócić produkt zakupiony przez Internet, gdy jest zgodny z przedstawioną ofertą?

Źródło: Badania własne

Na pytanie, czy można zwrócić produkt, który kupiliśmy przez Internet w sytuacji, gdy jest on zgodny z opisem, tylko 16% respondentów udzieliło poprawnej odpowiedzi. Zgodnie z ustawą o prawach konsumenta z dnia 30 maja 2014 r. konsument, który zawarł umowę na odległość lub poza lokalem przedsiębiorstwa, może w terminie 14 dni odstąpić od niej bez podawania przyczyny i bez ponoszenia kosztów, z wyjątkiem kosztów określonych w art. 33, art. 34 ust. 2 i art. 35 (Ustawa o prawach konsumenta, art. 27).

Wykres 5. Jaki jest minimalny okres reklamacji od momentu zakupu produktu?



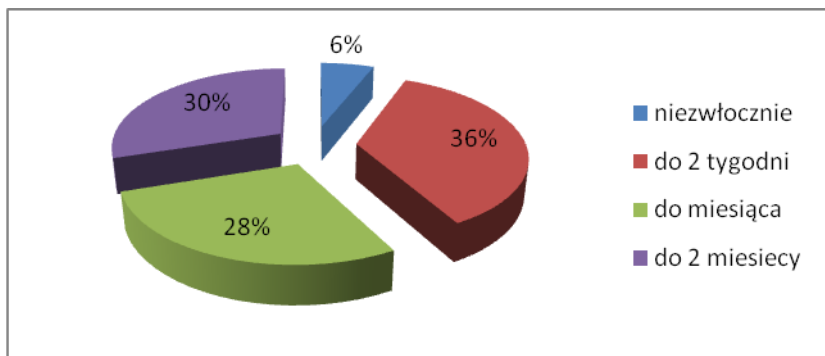
Źródło: Badania własne

Respondenci zapytani o długość minimalnego okresu, w jakim konsumentowi przysługuje prawo do reklamacji zakupionego towaru, najczęściej udzieliли odpowiedzi, że jest to uzależnione od wewnętrznych uregulowań danego sklepu, a dokładniej od regulaminu owego sklepu. Z kolei 16% ankietowanych odpowiedziało, że jest to okres 6 miesięcy, a 12% uważało, że jest to okres jednego roku. Zatem tylko 5% ankietowanej młodzieży w wieku pomiędzy 13 a 18 rokiem życia (zatem osób, które już zazwyczaj dysponują swoimi środkami finansowymi i stanowią bardzo liczną rzeszę konsumentów na rynku) zaznaczyło prawidłową odpowiedź.

Sprzedawca odpowiada za niezgodność towaru konsumpcyjnego z umową jedynie w przypadku jej stwierdzenia przed upływem dwóch lat od wydania tego towaru kupującemu; termin ten biegnie na nowo w razie wymiany towaru. Jeżeli przedmiotem sprzedaży jest rzecz używana, strony mogą ten termin skrócić, jednakże nie poniżej jednego roku (Ustawa o szczególnych warunkach sprzedaży konsumenckiej oraz o zmianie Kodeksu cywilnego, art. 10 ust. 1). Dla konsumenta oznacza, że jeżeli w terminie 2 lat stwierdzi istnienie niezgodności towaru z umową może skorzystać ze swoich uprawnień. W praktyce oznacza to, że reklamacja może być wniesiona nawet po upływie dwóch lat, jako że zgodnie z art. 9 ustawy z dnia 27 lipca 2002 r. o szczególnych warunkach sprzedaży konsumenckiej oraz o zmianie Kodeksu cywilnego, ustawy o szczególnych warunkach sprzedaży konsumenckiej należy zawiadomić sprzedawcę o stwierdzonej niezgodności w terminie 2 miesięcy. Co ważne nie jest nam do tego potrzebna żadna gwarancja wydawana przez sprzedawcę, czy producenta.

Jest to jedynie dodatkowe zobowiązanie i nie ma wpływu na nasze uprawnienia, które wynikają z ustawy. Zatem nawet jeżeli sama gwarancja jest wystawiona na rok, konsument może zgłosić reklamację po upływie ważności gwarancji.

Wykres 6. W jakim okresie należy zgłosić sprzedawcy niezgodność produktu, np. usterki?



Źródło: Badania własne

Na pytanie, w jakim okresie należy zgłosić sprzedawcy wadę produktu, respondenci odpowiadali najczęściej, że do 2 tygodni (36%), do miesiąca (28%) do dwóch miesięcy (30%). Jeżeli towar konsumpcyjny jest niezgodny z umową, kupujący może żądać doprowadzenia go do stanu zgodnego z umową przez nieodpłatną naprawę albo wymianę na nowy, chyba że naprawa albo wymiana są niemożliwe lub wymagają nadmiernych kosztów. Przy ocenie nadmierności kosztów uwzględnia się wartość towaru zgodnego z umową oraz rodzaj i stopień stwierdzonej niezgodności, a także bierze się pod uwagę niedogodności, na jakie naraziłby kupującego inny sposób zaspokojenia. Kupujący traci uprawnienia przewidziane w art. 8, jeżeli przed upływem dwóch miesięcy od stwierdzenia niezgodności towaru konsumpcyjnego z umową nie zawiadomi o tym sprzedawcy. Do zachowania terminu wystarczy wysłanie zawiadomienia przed jego upływem (Ustawa o szczególnych warunkach sprzedaży konsumenckiej oraz o zmianie Kodeksu cywilnego, art. 8 ust. 1 i art. 9 ust. 1).

Z powyższych odpowiedzi na podstawowe pytania z zakresu praw konsumentów jasno wynika, że wiedza dzieci i młodzieży w wieku od 13 do 18 roku życia jest na bardzo niskim poziomie. Musimy jednak pamiętać, że tylko 14 ankietowanych osób uznało to za problem i stwierdziło, że ma zamiar poszerzyć swoją wiedzę w tym zakresie, ponieważ uważa, że znajomość swoich praw konsumenckich to ważny aspekt funkcjonowania w dzisiejszych czasach. Istnieje wiele potencjalnych rozwiązań tego problemu, np. poprawa edukacji w szkołach w zakresie prawa (w tym konsumenckiego), akcje informacyjne skierowane do dzieci i młodzieży itp. Jednak czy przyniosło by to pożądane efekty? W obliczy w/w informacji jest to raczej wątpliwe.

Zachowania konsumenckie dzieci i młodzieży

Wybory konsumenckie są rezultatem oddziaływania warunków zewnętrznych, głównie ekonomicznych i wewnętrznych oraz systemu informacji, który płynie z rynku. Sytuacja ekonomiczno-społeczna w gospodarce bezpośrednio oddziałuje na zachowania konsumentów, nie mają oni jednak na nią bezpośrednio wpływu, zmuszeni są więc traktować ją jako determinantę. Zakłada się, że podejmują optymalne działania przystosowawcze. Do najważniejszych czynników ekonomicznych wyznaczających możliwości zaspokojenia potrzeb konsumpcyjnych zalicza się dochody konsumenta, ceny towarów i usług oraz ich dostępność na rynku. Zachowania konsumpcyjne, będące częścią zachowań społecznych człowieka, stanowią istotny składnik procesów konsumpcji. Są one empirycznymi jednostkami obserwacji konsumpcji, albowiem sama konsumpcja jest złożonym zestawem tych zachowań. Zachowania konsumenckie mają odzwierciedlać proces zaspokajania potrzeb ludzkich, w związku z czym będą ujmowane jako pewien zorganizowany ciąg reakcji na bodźce, tj. instynkty i emocje. O ujawnieniu prawdziwych preferencji konsumenta można mówić jedynie w warunkach rynku zrównoważonego, czyli w stabilnej sytuacji społeczno-gospodarczej (Miczyska-Kowalska, 2001: 45-48). „W warunkach występowania ogólnej nierównowagi ekonomicznej i towarzyszących niedoborów rynkowych ujawniają się wyraźnie konsekwencje w sferze ekonomicznej działalności konsumentów i gospodarstw domowych [...] wymuszają patologiczne zachowania konsumpcyjne” (Światowy, 1994: 27).

Powstanie rynku dzieci i młodzieży wiąże się z rozwojem nowoczesnego marketingu, a dokładniej z procesem segmentacji rynku pomagającej odkryć i zrozumieć różnicowanie potrzeb, motywacji i oczekiwań konsumentów. W wielu krajach aktualnie jednym z najbardziej dynamicznie rozwijających się segmentów stał się właśnie rynek młodzieżowy. Producenci i sprzedawcy zaczęli intensywnie szukać sposobów lepszego dotarcia do tej części konsumentów, poprzez ukierunkowanie na młodych ludzi form sprzedaży czy kanałów zbytu, reklam, specjalnych technik argumentacji itd. Współczesna młodzież jest bardzo ważnymi uczestnikami procesów rynkowych zarówno w Polsce, jak i na świecie. Dzieje się tak ponieważ wywierają znaczny wpływ na decyzje zakupowe podejmowane w rodzinie, ale również mają znaczącą siłę nabywczą, dzięki posiadanym środkom finansowym. Ich znaczenie jest również ważne dlatego, że z dzieci wyrastają dorośli, czyli przyszli dojrzały i racjonalni konsumenci, których zachowania nabywcze kształtują się już w wieku młodzieńczym. Postępowania rynkowe młodych ludzi są wypadkową wielu czynników, zarówno ekonomicznych, jak i pozaekonomicznych (Kicińska, 2009: 79-87).

Do czynników psychologiczno-społecznych determinujących sposób postępowania zakupowego dzieci i młodzieży w artykule zaliczono:

- a) wiek oraz płeć konsumenta,
- b) rolę, typ oraz liczebność rodziny ankietowanych młodych ludzi,

- c) potrzebę,
- d) informację,
- e) zadowolenie z dokonanego wyboru,
- f) impuls zakupu,
- g) modę,
- h) nowość na rynku,
- i) kraj pochodzenia,
- j) grupę społeczną oraz odniesienia (Światowy, 1994: 27-28).

Tabela 2. Trendy w konsumpcji a deklarowane zachowania ankietowanych (N= 150)

Wyszczególnienie	Stopień deklarowanych zachowań (w %)				
	1	2	3	4	5
	w ogóle			bardzo	
Bywa, że zaczynam doceniać zakupione produkty dopiero po pewnym czasie ich użytkowania	8%	13%	46%	15%	18%
Cenię sobie produkty pozwalające mi wyróżnić się spośród innych osób	0%	3%	27%	41%	29%
Bywa, że kupię produkt wyposażony w funkcję, z których nie korzystam	2%	11%	27%	36%	24%
Dbam o to, by moje rzeczy były aktualne, by posiadać najnowsze ich wersje	7%	13%	36%	21%	23%
Podczas zakupów poddaję się nastrojowi chwili, nie zawsze kupując to, co jest mi najbardziej potrzebne	10%	6%	41%	25%	18%
Podczas zakupów denerwuję się z powodu nadmiaru wersji i różnych opcji produktu	36%	14%	26%	19%	5%
Bywa, że kupię produkt, którego nie potrafię do końca obsługiwać	5%	23%	39%	20%	13%
Fascynuje mnie życie osób znanych ich zachowania inspirują mnie podczas zakupów	8%	25%	26%	29%	12%

Źródło: Badania własne

Młodzi konsumenci poddani badaniu przyznawali, że często zdarza im się poznać w pełni możliwości zakupionych produktów dopiero po pewnym czasie ich użytkowania. Nie oznacza to jednak, że kupują oni produkty, których nie potrafią obsługiwać. Dążąc do „panowania nad” i będąc jednocześnie „konsumentami poszukującymi” zdają sobie sprawę, że ich sprzęt jest czasem zbyt skomplikowany, by mogli od razu całkowicie opanować jego obsługę.

Podsumowanie

Rola dzieci i młodzieży jako konsumentów we współczesnym świecie znacznie wzrosła i możemy biorąc pod uwagę aktualne trendy spodziewać się dalszego wzrostu w tym zakresie. Zachowania rynkowe młodych konsumentów są

w istotny sposób determinowane przez czynniki psychologiczno-społeczne. Młodzi konsumenci najczęściej podejmują samodzielnie decyzje, jednak z powodu małego doświadczenia rynkowego i braku chęci zapoznania się z prawami przysługującymi konsumentów są narażeni na łamanie ich praw. Brak świadomości prawnej zwiększa ryzyko, że współczesna młodzież będzie narażona na działalność oszustów. Duża rola w tym zakresie spoczywa na barkach rodziców. Pozytywny wpływ w tym zakresie miałyby również różnego rodzaju akcje informacyjne i zwiększenie nacisku na edukację w zakresie praw konsumentów w szkołach.

Bibliografia

- Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny, Dz.U.2014.0.121. ze zm.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2002 r. o szczególnych warunkach sprzedaży konsumenckiej oraz o zmianie Kodeksu Cywilnego, Dz. U. 2002 nr 141 poz. 1176, ze zm.
- Ustawa z dnia 30 maja 2014 r. o prawach konsumenta, Dz. U. 2014 poz. 827 ze zm.
- Burda, M., Wypłosz, Ch. (1995). *Makroekonomia, podręcznik europejski*. Warszawa.
- Bywalec, C. (2010). *Konsumpcja a rozwój gospodarczy i społeczny*. Warszawa.
- Bywalec, C.(2007). *Konsumpcja w teorii i praktyce gospodarowania*. Warszawa.
- Kicińska, J.(2009). *Psychologiczno-społeczne determinanty zachowań młodych nabywców na rynku dóbr konsumpcyjnych*. W: Journal of Agribusiness and Rural Development, 4(14).
- Kita, S. (2008). *Świadomość konsumencka jako aspekt świadomości społecznej Socjologiczne studium przypadku na przykładzie studentów nauk humanistycznych*. Katowice: Maszynopis pracy doktorskiej, promotor prof. zw. dr hab. Marek S. Szczepański.
- Miczyńska-Kowalska, M.(2001). *Istota konsumpcji i zachowań konsumenckich – zarys problematyki*. W: *Annalies Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia*, Vol. XXVI,9, Lublin.
- Światowy, G.(1994). *Zachowania konsumenckie*. Wrocław.
- http://www.qlturka.pl/aktualnosci,brak,maly_konsument_i_oszczedzanie_%E2%80%93_gra_dla_dzieci,13777.html [dostęp z dnia 28.02.2016r.]

Involved in world of money and the consumption - consumer awareness of children and teenagers

In the article the own survey charters concerning the awareness of consumer children and teenagers were presented in the century from 13 to 18 of year of age. Respondents answered questions concerning both their knowledge in the scope of the rights of the consumer and factors which are determining them in the questionnaire form to making specific decisions. Younger

consumers are a condition of the market development of consumer goods. Factors which purchase proceedings of children and teenagers are determining, in particular psychological-social, let treat young people as the important market section about specific features distinguishing their behaviours from other client groups.

TOMASZ ŁĄCZEK
Wydział Pedagogiczny i Artystyczny
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Sukces życiowy młodzieży w zglobalizowanym świecie

Wprowadzenie

Współczesny świat jawi się dla wielu młodych ludzi jako teren pełen osobistych wyzwań. Jako obszar, w którym znajduje się oferta dla każdego, kto tylko ma na tyle siły i wytrwałości, aby „zagospodarować” to, co dla siebie najważniejsze. Poznawanie otaczającej rzeczywistości jest niezbędnym składnikiem rozwoju osobowości. Naturalnym jest fakt, że w okresie adolescencji człowiek realizuje swoje potrzeby poznawcze eksplorując to, co dostępne, próbując poznać to, co odległe czy wreszcie planując przyszłość dążyć do samourzeczywistnienia siebie. Twórcze przekraczanie granic własnych możliwości sprawia, że młody człowiek często ma poczucie sprawstwa, że jest przekonany o możliwości kreowania nie tylko osobistego rozwoju, ale również otaczającego go świata. Każde osiągnięcie wyznaczonego celu sprzyja podnoszeniu samooceny, której poziom i stabilność jest z kolei weryfikowana przez postrzeganie efektów radzenia sobie z codziennymi trudnościami, kontakty z innymi ludźmi czy zakresem adaptacji siebie do nowych czynników. Osoby ekspansywne, dążące do realizacji własnych zamierzeń, do osiągnięcia sukcesów często autowaloryzują siebie samych, przez co postrzegają siebie w korzystnym świetle. Według Aleksandry Fili – Jankowskiej „Ludzie z wysoką samooceną uważają się za bardziej lubianych, atrakcyjnych fizycznie i społecznie, posiadających lepsze relacje, niż osoby z niską samooceną, ale obiektywne miary nie potwierdziły większości tych wierzeń. Osoby te potrafią natomiast wywierać bardziej pozytywne pierwsze wrażenie na innych i łatwiej przejmować inicjatywę w grupie, a także mają mniej oporów w wyrażaniu krytycznych opinii” (Fila – Jankowska, 2009: 20). Okazuje się zatem, że subiektywne, a często wręcz irracjonalne, bo pozbawione rzetelnych podstaw przekonanie o własnej, wysokiej wartości może być czynnikiem predysponującym do aktywnego realizowania siebie w społeczeństwie.

Sukces życiowy młodzieży a ponowoczesność

Młodzież w okresie transformacji ustrojowej, (czy jak wolą niektórzy transformacji systemowej) była dość często analizowaną przez wielu humanistów grupą badawczą. Jednak wśród prac naukowych napisanych przez pedagogów, psychologów czy socjologów i opublikowanych do 2010 roku, tylko niewielka część zawierała opis znaczenia sukcesu życiowego dla młodzieży. Owszem,

w książkach popularno-naukowych, popularyzatorskich temat ten był eksplorowany przez autorów często. Podręczniki zawierające różnego rodzaju rady, przepisy, algorytmy co zrobić, aby osiągnąć sukces życiowy były powszechne. Szczególnie często poruszany był wątek związany z biznesem, sprzedażą, sektorem bankowym czy inwestowaniem środków w papiery wartościowe spółek rejestrowanych na Giełdzie Papierów Wartościowych w Warszawie. Uwolnienie spod gospodarki państwowej obrotu towarów, surowców i przemysłu spowodowało dość szybko wzrost indywidualnej aktywności ludzi, którzy dotychczas mieli niewiele wspólnego z sektorem inwestycji finansowych. Sukces życiowy jawił się często jako materialny cel, którego szybkie osiągnięcie możliwe było dla ludzi żądnych gotówki, nie liczących się z potrzebami innych, ale sprytnie realizujących własny plan, którego efektem było najczęściej osiągnięcie efektów materialnych.

Centrum Badania Opinii Społecznej w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku przeprowadziło szereg badań, w których analizowana była problematyka sukcesu w życiu człowieka. Opublikowane w raportach z badań dane dotyczyły jednak sukcesu w życiu, a nie sukcesu życiowego. Różnica jest więc znaczna. Sukcesów w życiu można mieć wiele. W zależności od zmiennych tj.: płeć, wiek czy miejsce zamieszkania mogą one przybierać kształt dokonań związanych z nauką, życiem rodzinnym, pracą zawodową. Tym niemniej można mieć wiele sukcesów, ale osiągnąć sukcesu, który można byłoby określić mianem sukcesu życiowego. Część osób uważa, że w życiu każdego człowieka, który potrafi wymienić jakieś własne dokonania, sukcesy można wyodrębnić to, które jest z nich największe i właśnie je nazwać sukcesem życiowym. Oponenti tej teorii są jednak przekonani, że sukces życiowy należy rozpatrywać dosłownie w perspektywie całego życia człowieka. W tej sytuacji sukces życiowy może być jeszcze przez jednostkę nieosiągnięty, a jego realizacja jest możliwa dopiero w perspektywie kolejnych lat życia. Zanim zostanie podjęta próba zdefiniowania tego, czym jest sukces życiowy warto zastanowić się nad czynnikami, które w opinii respondentów sprzyjały osiągnięciu sukcesu w życiu.

Z przedstawionych w tabeli 1 danych wynika, że kilkanaście lat temu dorosła część społeczeństwa do głównych czynników zaliczała m.in.: „znajomości i protekcję”, „wykształcenie”, „wysokie kwalifikacje zawodowe, umiejętności”. Okazało się, że oprócz nieformalnych zależności, to własne zaangażowanie w zdobycie jak najwyższego poziomu wykształcenia oraz pewien rodzaj czynników merytokratycznych ma znaczenie wiodące. Najmniej istotne wśród pozostałej części czynników w osiągnięciu sukcesu w życiu były: „poglądy polityczne” oraz „płeć”. Szczegóły zawarte są w tabeli 1.

Tabela 1. Czynniki istotne do osiągnięcia sukcesu w życiu

Kategoria	III '1995*		II '1997*		II'1999*	
	duży wpływ	mały wpływ	duży wpływ	mały wpływ	duży wpływ	mały wpływ
wykształcenie	78	19	88	10	90	8
solidna, rzetelna praca	85	13	87	11	78	19
inicjatywa i przedsiębiorczość	-	-	87	7	89	7
wysokie kwalifikacje zawodowe, umiejętności	88	10	87	9	90	7
zawód, rodzaj pracy	-	-	81	13	82	14
znajomości, protekcja	90	8	74	21	90	7
zamożność rodziców	77	20	68	29	87	11
miejsce zamieszkania (np. duże miasto, małe miasto, wieś)	68	29	63	33	76	20
szczęście, przypadek	59	37	60	35	61	34
cwaniactwo, przebiegłość	-	-	53	41	71	23
pochodzenie społeczne	46	49	44	50	57	38
pleć	36	58	-	-	38	53
poglądy polityczne	30	58	20	66	31	58

* Suma odpowiedzi „bardzo duży i duży wpływ/bardzo mały i mały wpływ”, pominięto odpowiedzi „trudno powiedzieć”

Źródło: Komunikat z badań CBOS BS/48/1999

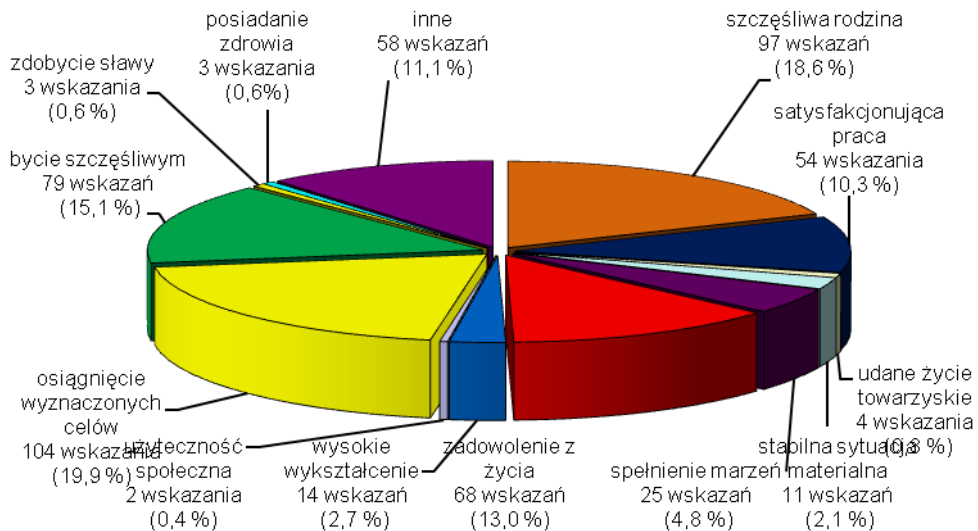
Analizując literaturę dotyczącą zagadnienia sukcesu życiowego można odnieść wrażenie, że większość autorów unika definiowania tego zjawiska. Dominują próby określenia tego, czym dla respondentów jest sukces życiowy, jakie czynniki determinują jego osiągnięcie, jakie jest oddziaływanie środowiska społecznego czy edukacyjnego na postrzeganie sukcesu życiowego przez człowieka. Tomasz Łączek w przeprowadzonych przez siebie badaniach podjął próbę zarówno określenia jak rozumiany jest sukces życiowy przez młodzież, jak również zmierzył się z osadzeniem zwrotu „sukces życiowy” w postaci definicji. W tabeli 2 oraz wykresie 1 zaprezentowane zostały kategorie, w których młodzież postrzega sukces życiowy.

Tabela 2. Rozumienie sukcesu życiowego przez badanych

kategoria	ogółem	
	N	%
osiągnięcie wyznaczonych celów	104	19,9
szczęśliwa rodzina	97	18,6
bycie szczęśliwym	79	15,1
zadowolenie z życia	68	13,0
satysfakcjonująca praca	54	10,3
spełnienie marzeń	25	4,8
wysokie wykształcenie	14	2,7
stabilna sytuacja materialna	11	2,1
udane życie towarzyskie	4	0,8
zdobywanie sławy	3	0,6
posiadanie zdrowia	3	0,6
użyteczność społeczna	2	0,4
inne	58	11,1
ogółem	522	100,0

Źródło: (Łączek, 2014: 114)

Wykres 1. Rozumienie sukcesu życiowego przez badanych



Źródło: (Łączek, 2014: 114)

Najliczniej wskazywaną przez respondentów kategorią było „osiągnięcie wyznaczonych celów”, którego wyboru dokonało prawie 20% wszystkich badanych. Następnie „szczęśliwa rodzina” (18,6 % wskazań), „bycie szczęśliwym” (15,1 %), „zadowolenie z życia” (13,0 %) oraz „satysfakcjonująca praca” (10,3 %). Najrzadziej wybierane kategorie określające rozumienie sukcesu życiowego przez badanych to: „posiadanie zdrowia” (0,6 %) i „użyteczność społeczna” (0,4 %). Dla młodych ludzi dobra kondycja zdrowotna, brak dolegliwości bólo-

wych jest stanem fizjologicznym, niczym wyjątkowym. Być może dlatego właśnie sukcesem życiowym nie jest dla nich bycie zdrowym. Niepokojącym jest przyznanie przez młodzież najniższej kategorii dla tak pożądanej z punktu widzenia dobra ogółu użyteczności społecznej. Czyżby ponowoczesność rozumiana jako „(...) powracająca fala irracjonalizmu i relatywizmu oraz jako produkt kryzysu sztuki, kultury i wartości” (Sowa-Behtane, 2015: 32) była jednym z katalizatorów rozprzestrzeniania się tak niekorzystnej oceny działań prospołecznych? A może brak prawidłowych relacji rodzinnych, powierzchowność w interpersonalnych kontaktach dokonujących się w środowisku szkolnym czy rówieśniczym spowodował, że praca dla dobra ogółu nie jest dla młodych ludzi ważna? Czy brak utożsamiania sukcesu życiowego z byciem użytecznym społecznie wynika z utrwalonego egoizmu czy może egocentryzmu lub egotyzmu?

Definicja egoizmu zawarta w *Wielkim słowniku wyrazów obcych PWN* stanowi, że jest to „postawa życiowa polegająca na kierowaniu się w postępowaniu głównie własną korzyścią i przyjemnością i niezważaniu na dobro i uczucia innych ludzi; samolubstwo” (Bańko, 2005: 315). Postępowanie zawarte w pierwszej części tej definicji nie jest jeszcze niczym nagannym, co najwyżej niepożądanym, bowiem dbałość o uzyskanie profitów głównie dla siebie samego charakteryzuje również ludzi nieagresywnie zapobiegliwych. Jednak postawa taka, połączona z równoczesnym brakiem przywiązania uwagi do uczuć i dobra innych ludzi jest nie do zaakceptowania.

W tym samym źródle słowa pisanego, widnieje hasło egocentryzm, który definiowany jest jako „sposób myślenia lub postawa życiowa kogoś, kto ma tendencję do oceniania wszystkiego z własnego punktu widzenia” (Ibidem: 315). Jeśli występujący w ocenie sytuacji skrajny subiektywizm uniemożliwia tutaj racjonalny ogląd sytuacji, to oczywiście nie można się z tym zgodzić. Podobnie, poczucie dezaprobaty pojawi się, jeśli jest to pogląd wynikający z niskiego uznawania przez jednostkę wartości społecznych. Większa tolerancja charakteryzować będzie tych wszystkich, którzy oceniając rzeczywistość przez pryzmat własnego „ja” wykazywać się będą daleko idącą akceptacją dla dobra społeczeństwa.

Z tej perspektywy, najmniejszym zagrożeniem dla wspólnego dobra jest istnienie zjawiska egotyzmu. Opisane jest ono jako „tendencja do przesadnego zajmowania się własną osobą, własnymi przeżyciami, kierowanie uwagi otoczenia na siebie” (Ibidem: 316). Próba zainteresowania innych własną osobą charakteryzuje wielu ludzi. Popularność wszelkiego rodzaju konkursów kulinarnych, muzycznych, tanecznych, związanych z projektowaniem mody czy innych tak szeroko obecna w mainstreamowych mediach jest dobitnym tego przykładem.

W odniesieniu do definicji sukcesu życiowego, można stwierdzić, że jest to największe osiągnięcie człowieka w dotychczasowym życiu lub jest to antycypowany cel, który jednostka uważa za najważniejszy do osiągnięcia w życiu. Powszechnie występujący w literaturze przedmiotu brak definicji jest nieprzy-

padkowy, a biorąc pod uwagę również wielość wydawanych na ten temat w ostatnich kilku latach publikacji – zastanawiająco zadziwiający.

Tożsamość młodzieży w zglobalizowanym świecie

Przemiany w zakresie wzrostu zainteresowania młodzieży nowoczesnymi technologiami informatycznymi są powszechne. Dostęp do sieci Internet spowodował, że naturalna dla ludzi potrzeba odkrywania świata, zdominowana została przez zgłębianie szczegółów świata wirtualnego. Prowadzenie międzynarodowych e – konferencji naukowych, komunikowanie się na odległość, podpisywanie dokumentów certyfikowanym podpisem elektronicznym, wirtualne załatwianie formalności urzędowych, zdalne nauczanie i uczenie się, podróżowanie czy korzystanie z komputera jako formy spędzania czasu wolnego jest dziś obecne nawet w środowisku średnio obeznanym w nowinkach technologii komputerowej. Uczelnie techniczne, kształcące młodzież na szczeblu akademickim w zakresie multimediiów, cybernetyki, informatyki zyskują na znaczeniu nie tylko w oczach technokratów. Niedawno szczególnie pragmatycznie podejście do drogi edukacyjnej w swoim ojczystym kraju zaprezentował japoński minister edukacji Hakubun Shimomura. Otóż pod koniec 2015 roku opublikował on okólnik skierowany do japońskich uniwersytetów państwowych, w którym apeluje, aby zakończone w nich zostało nauczanie na kierunkach humanistycznych. Radzi, aby uczelnie wyższe w całym kraju skoncentrowały się na edukowaniu studentów przede wszystkim na kierunkach przyrodniczych i technicznych. Spośród sześćdziesięciu uniwersytetów państwowych, które w Japonii prowadzą edukację na kierunkach humanistycznych, w 26 przypadkach uczelnie samodzielnie potwierdziły podporządkowanie się tym wytycznym (np. zamykając wydziały kształcące humanistów czy poprzez gruntowną modyfikację obowiązujących programów nauczania w ten sposób, aby w większym stopniu odpowiadały wymogom rynku pracy). Kolejnych siedemnaście uczelni wyższych nie uruchomiło rekrutacji na kierunki humanistyczne studiów, a następnych dziewięć zdecydowało się na likwidację kursów fakultatywnych z tego zakresu nauk humanistycznych. Aktualnie w Japonii funkcjonuje sześćset osiemnaście uczelni wyższych, które prowadzą akademicką edukację w trzech kategoriach. Jest wśród nich osiemdziesiąt sześć uczelni państwowych, siedemdziesiąt pięć uczelni publicznych oraz czterysta pięćdziesiąt siedem uczelni prywatnych. W Japonii zamieszkuje 127 144 osób. Powierzchnia kraju to 377 921 km². Studia wyższe odpowiadające znanemu w Polsce licencjatowi trwają przez cztery lata, natomiast nauka magisterium trwa przez dwa lata [por. www.nauka.newsweek.pl/studia-w-japonii-tokio-zamykaj-kierunki-humanistyczne,artykuly,371145,1.html; [www.masterstudies .pl/Japonia/](http://www.masterstudies.pl/Japonia/); www.stat.gov.pl/.../publik_sytuacja_spol_gosp_na_swiecie_w_2013_r_.pdf

Zmiany ogólnocywilizacyjne, które dokonały się i stale dokonują w otaczającej nas rzeczywistości spowodowały pewne wyobcowanie, alienację i charak-

terystyczną dla ponowoczesności inercję młodzieży. Pokolenie młodych charakteryzuje:

- „poczucie zagubienia w chaosie gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości;
- niepokój i niepewność wobec najbliższej przyszłości;
- obawa przed bezrobociem po ukończeniu szkoły,
- poczucie anomii i kryzysu norm i wartości, takich jak: prawda, uczciwość, sprawiedliwość;
- brak poczucia bezpieczeństwa, trudne warunki materialne, poczucie deprymacji;
- poczucie zagrożenia wzrostem przestępczości i agresji,
- odwrócenie od przeszłości, która jest już rozdziałem zamkniętym;
- rozsądne, pragmatyczne, realistyczne przystosowanie do istniejących warunków;
- wycofanie z szerszej aktywności społecznej, orientacja bardziej indywidualna, niż wspólnotowa;
- zorientowanie na konsumpcję i wygodne życie, a także przyjemności i rozrywki;
- niechętny stosunek do rosnących nierówności społecznych,
- nastawienie na edukację i równość szans edukacyjnych; domaganie się do powszechnego dostępu do bezpłatnych studiów wyższych;
- świadomość, że szanse edukacyjne zależą w dużej mierze od sytuacji materialnej rodziców;
- wewnętrzne zróżnicowanie na „dzieci lepszych i gorszych szans”;
- nastawienie na zmiany i technologie informacyjne;
- „świadomość medialna”;
- akceptacja dla przemian demokratycznych i poszerzenie swobód obywatelskich, przy ambiwalentnym stosunku do zmiany ekonomicznej, której efektami są m.in. bezrobocie i rosnące nierówności;
- dostrzeganie zarówno pozytywnych, jak i negatywnych skutków zmiany społecznej;
- orientacja na rodzinę, z jednoczesnym odraczaniem decyzji o małżeństwie i rodzicielstwie (tendencja do wchodzenia w związki kohabitacyjne);
- kryzys tożsamości, poczucie zerwania ciągłości tradycji kulturowej w sytuacji gwałtownej zmiany;
- poszukiwanie „nowych projektów życia duchowego” (Galas, 2005: 316 za: Janion: 1996).

W zglobalizowanym świecie ponowoczesnych wartości, oprócz wyżej wymienionych cech utrudniających prawidłowe funkcjonowanie jednostki, występuje szereg innych zagrożeń destabilizujących równowagę społeczną. Są to między innymi zjawiska o charakterze demograficznym, jak również trudne, bo utrzymujące się przez lata tendencje społeczne tj.: bezrobocie, wyuczona bezradność, ujemny przyrost naturalny, duży współczynnik rozwodów, komodyfikacja edukacji, atomizacja norm społecznych, powszechna werbalna agre-

sja, relatywizacja wartości, ubóstwo, itp., itd. Oprócz tego „Epokę ponowoczesną charakteryzują takie zjawiska jak: hipertrofia postaw konsumpcyjnych, która przejawia się w dążeniu do życia przyjemnego, wygodnego, poddawania się konsumpcji, kierowania się zasadami hedonizmu i materializmu praktycznego; dewaluacja wartości moralnych związana z przecenianiem wartości materialnych, przez które człowiek gubi gotowość do bycia użytecznym dla drugich; anonimowość w kontaktach międzyludzkich występująca zwłaszcza w dużych aglomeracjach miejskich, w których jednostka czuje się osamotniona i zagubiona; instytucjonalizacja życia społecznego, w którym jednostka może liczyć na pomoc i opiekę wielu instytucji, nigdy jednak instytucje takie nie zaspokoją wszystkich potrzeb jednostki, a człowiek, nie przebywając z innymi ludźmi nie może liczyć na pomoc i wsparcie oraz sam nie ma okazji do ich udzielania, co przyczynia się do izolacji społecznej; nadmiar przemocy i seksu w mediach” (Sowa-Behtane, 2015: 92-93 za Łobocki, 2002: 181-184). Te niekorzystne, ale powszechnie dostrzegalne zjawiska są dowodem na złożoność i skomplikowany charakter przemian dokonujących się w zglobalizowanym świecie.

Podsumowanie

Sukces życiowy młodzieży związany jest bezpośrednio z uznawanym przez daną jednostkę systemem wartości. Jeśli coś jest dla człowieka cenne, to teoretycznie jego działania zorientowane są docelowo na osiągnięcia powiązane z konkretną, cenioną wartością. Maria Czerwińska – Jasiewicz twierdzi, że „Warto także zastanowić się nad tym, jakie jest znaczenie systemu wartości młodzieży, jeśli chodzi o główne elementy koncepcji własnego życia, takie jak: preferowany styl życia, cele życiowe, plany życiowe oraz decyzje dotyczące własnej przyszłości” (Czerwińska – Jasiewicz, 2015: 164). Zdaniem tej autorki, być może cała „droga życia” człowieka, jego wybory i przekonania związane są z systemem wyznawanych wartości. To wokół poszczególnych, cenionych przez siebie wartości człowiek tworzy plany, modyfikuje decyzje i w chwilach zwątpienia szuka oparcia.

Dorastająca młodzież z pewnością zastanawia się nad własną przyszłością, nad tym, co będzie jego udziałem za kilka, kilkanaście czy kilkadziesiąt lat. Wiele z tych pytań wciąż pozostaje i pewnie nadal pozostawać będzie bez odpowiedzi. Tym niemniej, we współcześnie zglobalizowanym świecie, zagadnienie sukcesu życiowego jest dla młodzieży tematem ciągle atrakcyjnym i aktualnym, wymagającym jednak wielu pogłębionych, naukowych analiz.

Bibliografia

Bańko, M. (red.). (2005). *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Czerwińska – Jasiewicz, M. (2015). *Psychologia rozwoju młodzieży w kontekście biegu ludzkiego życia*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Fila – Jankowska, A. (2009). *Samoocena autentyczna. Co ukrywamy sami przed sobą*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
- Galas, B. (2004). *Młodzież*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Janion, M. (1996). *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?* Warszawa: Wydawnictwo SIC!
- Komunikat z badań CBOS BS/48/1999
- Łączek, T. (2014). *Społeczne i edukacyjne uwarunkowania sukcesu życiowego młodzieży*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Łobocki, M. (2002). *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Sowa-Behtane, E. (2015). *Młodzież ponowoczesna*. Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- <http://nauka.newsweek.pl/studia-w-japonii-tokio-zamyka-kierunki-humanistyczne,artykuly,371145,1.html> - data dostępu 30.03.2016r.
- <http://www.masterstudies.pl/Japonia/> - data dostępu 30.03.2016r.
- www.stat.gov.pl/.../publik_sytuacja_spol_gosp_na_swiecie_w_2013_r_.pdf - data dostępu 30.03.2016r.

The success of life of young people in a globalized world

Today, the question of success in life is a theme often present in the social discourse. Youth aims to to complete higher education, find a well-paid and satisfying work, raise a family and to achieve further success. Media mainstream public show "successful people" who have achieved much in the field of music, sports, politics. The cult of "success" is a phenomenon quite common. Nevertheless, its achievement is individualistic point of view is not a necessary condition to achieve happiness and be happy.

GRZEGORZ MARCINIAK
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Cyberprzemoc: zagrożenia związane z użyciem nowoczesnych technologii informacyjnych

Wprowadzenie

Celem niniejszej pracy jest przedstawienie i analiza zjawiska cyberprzemocy, jak również zagrożeń wynikających z braku kontroli nad korzystaniem z nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych, takich jak e-mail, fora dyskusyjne, SMS, strony internetowe, komunikatory internetowe. Problem badawczy pracy można sformułować w postaci pytań: Jakie zagrożenia płyną z korzystania z nowoczesnych technologii informacyjnych? Czy rodzice mają kontrolę nad tym, co robią ich dzieci w wirtualnym świecie? Czy te w końcu, zdają sobie sprawę z możliwych zagrożeń?

Zakres badań w głównej mierze obejmuje rozważania na temat podstawowych zagrożeń przemocy w Internecie. Poruszono również aspekty prawne dotyczące cyberprzemocy. W drugim rozdziale autor skupia się na analizie ankiety przeprowadzonej w jednej z warszawskich szkół podstawowych w lutym 2016 r.

Można żywić nadzieję, iż badania prezentowane w pracy ukazujące obecny stan omawianego problemu, pozwoli nauczycielom, wychowawcom i rodzicom jeszcze lepiej wykorzystać przedstawione niżej wyniki.

Zjawisko cyberprzemocy

Na temat cyberprzemocy napisano już wiele artykułów, komentarzy, poradników dla uczniów, rodziców, nauczycieli itd. Autor oprócz zarysu ogólnego zjawiska i form cyberprzemocy, wskaże na konkretne przykłady na podstawie filmu „Cyberbully” z 2015 r.. Scenariusz filmu został napisany przez Bena Chanana i Davida Lobatto. Reżyserował Ben Chanan. Film trwa prawie 62 minuty. Z pewnością jawi się jako z jednej strony przewidywalny, jednakże z drugiej - pełen napięcia, czasami strachu i grozy i z pewnością - według autora powinien być pokazywany uczniom, szczególnie od ukończenia 13. roku życia.

Pojęcie cyberprzemocy

W Polsce z Internetu korzysta ponad 10 mln użytkowników. Znaczna większość (87%) korzysta z sieci regularnie (co najmniej raz w tygodniu), a dwie trzecie codziennie (Szymanek, 2013: 37). W związku z powyższymi danymi,

nie sposób ominąć problemu cyberprzemocy, z którą zapewne już czy niebawem spotka się każdy użytkownik sieci. Czy jako świadek, czy niestety, jako agresor, albo ofiara.

W literaturze anglojęzycznej na określenie sytuacji przemocy przy użyciu nowoczesnych technologii informacyjnych znajdują się terminy: *cyberbullying*, *cyberstalking* (związane z dręczeniem), *cyberharassment* (związane z prześladowaniem), *online bullying*, *cyber aggression*. Ze względu na angielskie pochodzenie również autor dodałby tu *hejting* (ang. hate – nienawidzić), który stał się w ostatnim czasie bardzo modny, a który również można zaliczyć do określeń, czy z pewnością form cyberprzemocy.

Pojęcie cyberprzemocy ma szeroki zakres jako przemoc z zastosowaniem technologii informacyjnych i komunikacyjnych. W tym artykule autor zajmuje się technologiami informacyjnymi, a więc serwisami społecznościowymi, komunikatorami, stronami www, czy forami dyskusyjnymi. W związku z dynamiką rozwoju nowych środków technologicznych, nie sposób ich ująć w jakiś zamknięty katalog.

Niektóre wyjaśnienia zagadnienia cyberprzemocy zawierają w sobie zachowania, a więc wyodrębniają już formy cyberprzemocy: nękanie, straszenie, szantaż etc. I zarówno, jak w przypadku wyróżnienia technologii informacyjnych, problemem jest również wykaz wszystkich zachowań, które mogą wchodzić w zakres cyberprzemocy.

Jak wskazuje Ł. Wojtasik „tradycyjne” pojęcie cyberprzemocy rówieśniczej, a więc *cyberbullying*, zawiera znamiona tego czynu. I tak wskazuje się na celowe, powtarzalne i wrogie zachowanie sprawcy w stosunku do rówieśnika-ofiary (Wojtasik, 2009: 2). To pierwotne scharakteryzowanie problemu ma swoje źródło już w organizacji Bullying.org, która jako jedna z pierwszych zajęła się omawianym problemem. Ze względu na ogólne przedstawienie cyberprzemocy autor przyjmie definicję cyberprzemocy, wskazaną przez Wojtasika: „Cyberprzemoc - cyberbullying - to wykorzystanie technik informacyjnych i komunikacyjnych do świadomego, wielokrotnego i wrogiego zachowania się osoby lub grupy osób, mającego na celu krzywdzenie innych” (Wojtasik, 2009:2). Tak jasno sformułowana definicja zdaje się konkretnie wskazywać cel, przedmiot i podmiot zjawiska cyberprzemocy. Do tak rozumianego zagadnienia skłania się również J. Pyżalski, wskazując charakterystykę *cyberbullyingu* wnioskuje na podstawie pojęcie *bullyingu*. Według badacza, cechami cyberprzemocy są:

- 1) powtarzalność, związana z właściwościami publikowanych w Internecie materiałów. Wskazuje tu, za Boydem, cztery ważne kwestie:
 - trwałość - *persistence*;
 - możliwość wyszukania - *searchability*;
 - kopiowalność- *replicability*;
 - występowanie - niewidzialna publiczność - *invisible audience*.
- 2) intencja skrzywdzenia;
- 3) przewaga sprawców nad ofiarą;

4) agresja wewnątrz znanej grupy społecznej (Pyżalski, 2009: 6-9).

Ważnym zagadnieniem, które warto jedynie tylko ze względu na tytuł artykułu przywołać jest fakt, że cyberprzemoc również jest również rozpowszechniona wśród uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Szeroko na ten temat publikuje Piotr Plichta z Uniwersytetu Wrocławskiego (Plichta, 2009, 2010, 2012, 2013). Warto choć wskazać w bibliografii na wielość artykułów poświęconej powyższej tematyce.

Formy cyberprzemocy

Jak wspomniano w powyższym paragrafie, w związku z szybkim rozwojem i technik informacyjnych i samą kreatywnością użytkowników sieci nie da się umieścić wszystkich zachowań, które są czy będą stanowiły formę cyberprzemocy, w katalog zamknięty. Jednakże literatura wymienia te, które są najbardziej powszechne (Pyżalski 2012: 66-70, Zellma 2014: 206):

- 1) przemoc werbalna w sieci - wyzywanie, poniżanie, straszenie, szantaż, wysyłanie nieprzyjemnych, czy wręcz agresywnych treści do ofiary, agresywnej wymiany zdań (flaming) na forach dyskusyjnych czy czatowaniach;
- 2) rejestrowanie filmów czy zdjęć dziecka i udostępnianie ich w sieć bez jego zgody;
- 3) publikacja prywatnych materiałów osoby, które zostały pozyskane w sposób bezprawny: kradzież z telefonu, komputera ofiary, lub też gdy wszedł w ich posiadanie, gdy jeszcze stosunki z ofiarą były dobre;
- 4) podszywanie się w sieci pod inną osobę - kradzież tożsamości;
- 5) wykluczenie danej osoby z listy kontaktów np. na portalu i niedopuszczanie do niej danej osoby;
- 6) inwigilacja ofiary w sieci, nękanie, atakowania, dokumentowanie zdarzeń związanych z ofiarą i udostępnianie w Internecie;
- 7) niszczenie infrastruktury stron internetowych, prywatnych blogów, blokowanie systemu komputerowego (bombing).

Jak wskazano są to jedynie typowe przykłady dla cyberprzemocy.

Aspekty prawne cyberprzemocy

Na początku należy wskazać, iż brak jest kodeksowej definicji cyberprzemocy. Uznaje się ją za agresję elektroniczną, czyli przemoc poprzez nękanie, prześladowanie, zastraszanie, przy użyciu narzędzi technik informacyjnych i komunikacyjnych, takich jak Internet, portale, czaty, fora, telefon (wskazywane również przy opisie form cyberprzemocy).

Konsekwencje prawne w związku ze zjawiskiem cyberprzemocy mogą wynikać z kodeksu karnego czy/ i kodeksu cywilnego. Z pewnością art. 23 - 24 k.c. znajdują tu swoje zastosowanie. Przepisy te dotyczą naruszenia dóbr osobistych, w szczególności zdrowia, wolności, czci, swobody sumienia, nazwiska lub pseudonimu, wizerunku, tajemnicy korespondencji, nietykalności mieszkania, twórczości naukowej, artystycznej, wynalazczej i racjonalizatorskiej. Norma art. 23 k.c. stanowi, że wyżej wymienione dobra znajdują się pod

ochroną prawa cywilnego niezależnie od ochrony przewidzianej w innych przepisach. W art. 24 k.c. wskazano na dwie przesłanki dochodzenia swoich praw: naruszenie lub zagrożenie dobra osobistego oraz bezprawność naruszenia lub zagrożenia dobra osobistego. Bez dogłębnej analizy prawnej należy stwierdzić, że osoba, która naruszy czyjeś dobra osobiste może zostać zobowiązana do usunięcia skutków naruszenia - czyli zazwyczaj złożenie oświadczenia w odpowiedniej treści i w odpowiedniej formie. Osoba, której dobra osobiste zostały naruszone może żądać zadośćuczynienia, a więc zapłaty określonej sumy pieniężnej za to naruszenie. W przypadku, gdy zostaną naruszone dobra osobiste małoletniego - w jego imieniu występują rodzice (co najmniej jeden).

W kodeksie karnym nie ma uregulowań dotyczących zjawiska cyberprzemocy, jednakże znajdują się przepisy, które można bezpośrednio powiązać z formami cyberprzemocy. I tak:

- art. 190 k.k. - stanowi o groźbie karalnej;
- art. 190 a k.k.- dotyczy uporczywego nękania (stalking);
- art. 191 a k.k. - określa karę za utrwalanie wizerunku nagiej osoby bez jej zgody;
- art. 196 k.k.- opisuje czyn obrazy uczuć religijnych;
- art. 212 k.k. - przepis dotyczy zniesławienia;
- art. 216 k.k. - dotyczy zniewagi.

Zaznaczyć należy, że również art. 119 k.k. i art. 126 a k.k. stanowią o przemoc, groźbie karalnej, publicznym pochwalaniu przestępstwa, czy nawoływaniu do ich popełniania.

Cyberprzemoc w filmie „Cyberbully”

„Cyberbully” (<http://www.filmweb.pl/film/Cyberszanta%C5%BC-2015736469>, dostęp: 27.03.2016 r.), tzn. cyberszantaż, czy cyberprzemoc, to brytyjski film, który opowiada o nastoletniej Casey Jacobs. Dziewczyna przez wiele miesięcy jest zmuszona do wykonywania poleceń hakera, który szantażuje ją kompromitującymi zdjęciami, oczywiście nie bez przyczyny. Film porusza zjawisko i formy cyberprzemocy, ukazując nastolatce, jak wiele złego można doznać samemu i ile zadać bólu innym uczestnikom cyberprzestrzeni. Akcja filmu rozgrywa się w całości w sypialni Casey Jacobsa i dzieje się w czasie rzeczywistym.

Akcja filmu rozpoczyna się rozmową Casey z najlepszą przyjaciółką, Megan, od której dowiaduje się, że jej były chłopak opublikował na Twitterze krzywdzący komentarz, dotyczący stosowania przez Casey środków antydepresyjnych. Przyjaciółka stara się pomóc Casey, informując o całej sprawie, wspólnego przyjaciela - Alexa. Namawia go, by włamał się na konto Nathana i zemścił się za przyjaciółkę. Jednak ten odmawia. Po zakończonej rozmowie, Casey uzyskuje dostęp do konta Nathana i rozpoczyna akceptację komentarzy z jego konta myśląc, że to właśnie Alex podjął się, po namysłach, pomocy koleżance. Jest szczęśliwa, że może również zemścić się na Nathanie. Gdy jednak zauważa nietypowe dla Alexa słownictwo w komentarzach, orientuje się, że

ma do czynienia z hakerem. Ów haker opisuje siebie jako „fan” i uświadamia Casey całą jej wirtualną przemoc stosowaną wobec innych, z anonimowego konta Casey: „Chronic Youth”. Casey musi nauczyć się ponieść konsekwencje swojego działania, podczas gdy próbuje dowiedzieć się, kim jest haker. „Cyberbully” opowiada o formach cyberprzemocy. Wskazuje, że ludzie łatwo ulegają wpływowi, będąc anonimowymi, dalej udostępniają materiał w Internecie, okrutnie komentując, wiedząc, że nikt ich nie rozpozna. Z drugiej strony ukazane jest życie ofiary. Casey odkrywa, że często naśmiewała się z osób, które wiele przeszły w swoim życiu. W końcu odkrywa, że bezlitośnie drwiła z osób, które poprzez jej komentarze, fałsz nienawiści, śmiechu, jaką wywoływała publikując zdjęcia i filmy innych uczniów, musiały np. zmienić miejsce zamieszkania, nazwisko.

Widz zauważa konsekwencje jednego niewielkiego komentarza, który może doprowadzić do znacznie poważniejszych sytuacji, które zmieniają ludzi (np. prowadzą do samobójstwa). Historia Casey pokazuje, jak łatwo jest uzyskać wpływ w Internecie i jak łatwo z roli okrutnego sprawcy stać się ofiarą cyberprzestrzeni.

Badanie ankiety uczniów szkoły podstawowej

Ł. Tomczyk badając zagrożenia związane z następstwami nieprawidłowego użytkowania nowych mediów wskazuje na trafne stwierdzenia M. Spitzera (Spitzer, 2013: 179; przyp. za: Tomczyk, 2014: 77), że główną odpowiedzialność za nieprawidłowy rozwój dzieci ponoszą rodzice. Wskazuje za autorem, że z badań eksperymentalnych wynika, że dzieci intensywnie grające w różnego rodzaju aplikacje rozrywkowe osiągają gorsze wyniki w nauce niż ich niekorzystający z takich atrakcji rówieśnicy (Tomczyk, 2014: 81). Oczywiście - jak stwierdza w zakończeniu Tomczyk całość artykułu nie ma na celu stricte naukowego charakteru, a ma za zadanie zasygnalizować istniejące problemy z użytkowaniem Internetu. Co ważne, autor podkreśla brak kontroli rodzicielskiej, brak wiedzy w stosowaniu nowych mediów w edukacji, czy - co dość ważne dla dalszej dyskusji - iluzoryczną - jak stwierdza - wiarę w postęp dzięki nowym technologiom, która stanowi czy może stanowić zagrożenie dla młodego pokolenia (Tomczyk, 2014: 83).

W celu zrozumienia roli rodziców w celu ochrony swoich dzieci przed zagrożeniami płynącymi z niewłaściwego korzystania z nowoczesnych technologii informacyjnych posłużono się ankietą, anonimowymi pytaniami skierowanymi do uczniów i jej wynikami.

Metoda badania

W lutym 2016 r. w jednej ze szkół podstawowych w Warszawie przeprowadzono ankietę (ankieta, jak i sam raport z badania - niepublikowane) dotyczącą korzystania z komputera i Internetu. Zawierała ona 42 pytania z wielu obszarów:

- cel korzystania z komputera;

- wiedzy rodziców o korzystaniu i rodzaju przeglądanych treści;
- wiedzy uczniów o istnieniu cyberprzemocy;
- uzależnienie od komputera i Internetu;
- używanie komunikatorów, serwisów społecznościowych.

Badanie miało charakter eksperymentalny, grupowy i anonimowy. Było realizowane z wykorzystaniem metody papier-olówek.

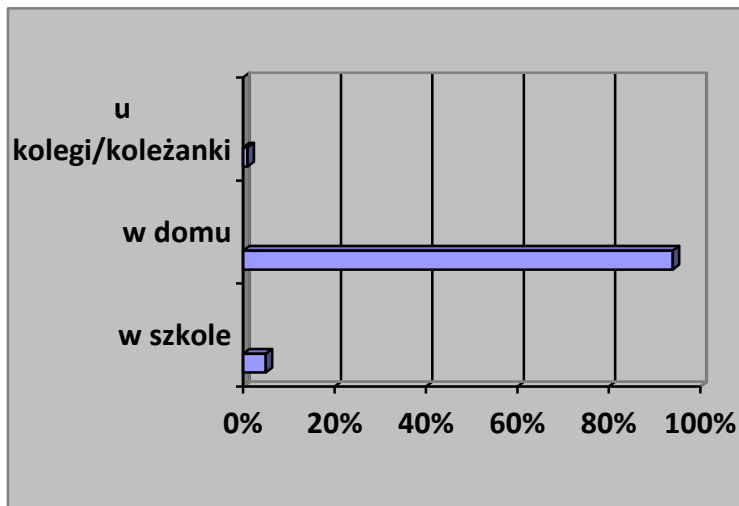
Osoby badane

Autorki pytań - U. Kazalska i M. Kowalewicz (Kazalska, Kowalewicz, 2016) - przeprowadziły ankietę w klasach IV - VI, badając 269 uczniów, chłopcy i dziewczynki.

Wyniki

Analiza odpowiedzi uczniów wskazuje, że najczęściej korzystają z komputera i Internetu w domu, a więc zgodnie z tym, co wyżej, to rodzice mają, czy też mogą mieć największą kontrolę nad spędzaniem czasu dziecka w wirtualnym świecie (rys. 1).

Rys. 1. Gdzie najczęściej korzystasz z Internetu?



Źródło: oprac. własne na podstawie raportu

Warto podkreślić, że ankietowani na pyt. 4 i 5, a sformułowane: „Czy rodzice interesują się sposobem spędzania przez Ciebie czasu przy komputerze? Czy rodzice w jakikolwiek sposób limitują Ci czas spędzany przed komputerem?” odpowiedzieli:

- 41 % stwierdziło, że rodzice interesują się tym, czym zajmują się przy komputerze;
- 49 % badanych wskazało, że czasami zauważają to zainteresowanie;

- 10 % wprost uznało, że rodzice nie interesują się sposobem korzystania z Internetu.

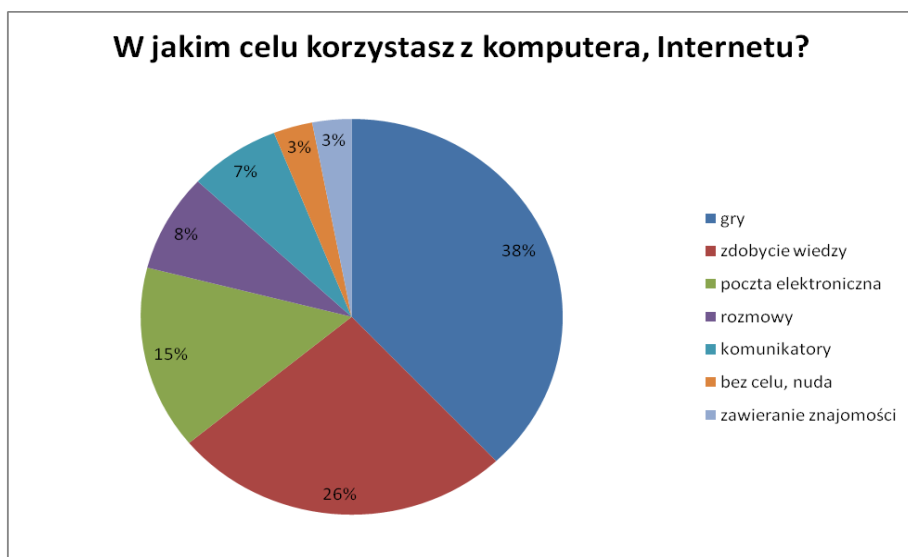
Z odpowiedzi na te pytania wynika, że rodzice raczej interesują się tym, czym się zajmują ich dzieci w Internecie. Ponad 75% rodziców ogranicza dostęp do komputera swoim pociechom.

Autorki badania i raportu wskazują, że aż 25% dzieci nie może obyć się bez komputera, a 10% uznaje że jest uzależniona od komputera i aż 23% tego nie wie. Jednoznacznie, jak również zaznaczają badaczki, ma to związek ze stwierdzeniem uczniów o braku kontroli ze strony rodziców.

Kolejną kwestią rozpatrywaną poprzez ankietę jest ilość godzin spędzana przed komputerem. Większość uczniów, bo 71% przy komputerze zasiada w godzinach 16-20, a niepokój może budzić fakt, że 9% przesiaduje przy komputerze do późnych godzin nocnych, a sprawą dość istotną jest z pewnością fakt, że połowa badanych uczniów spędza przy komputerze powyżej 3 godzin. W kolejnych akapitach autorki przechodzą do celowości korzystania z Internetu.

Rysunek 2 wskazuje, że najważniejszym celem korzystania z Internetu są gry komputerowe - 38% cieszą się, 22% uczniów używa komunikatorów lub poczty elektronicznej. 26% odpowiedzi dotyczyło zdobywania informacji w celach edukacyjnych. Z zestawienia wynika, że tylko 3% uczniów korzysta z Internetu w celu zwierania znajomości.

Rys. 2. W jakim celu korzystasz z komputera, Internetu?



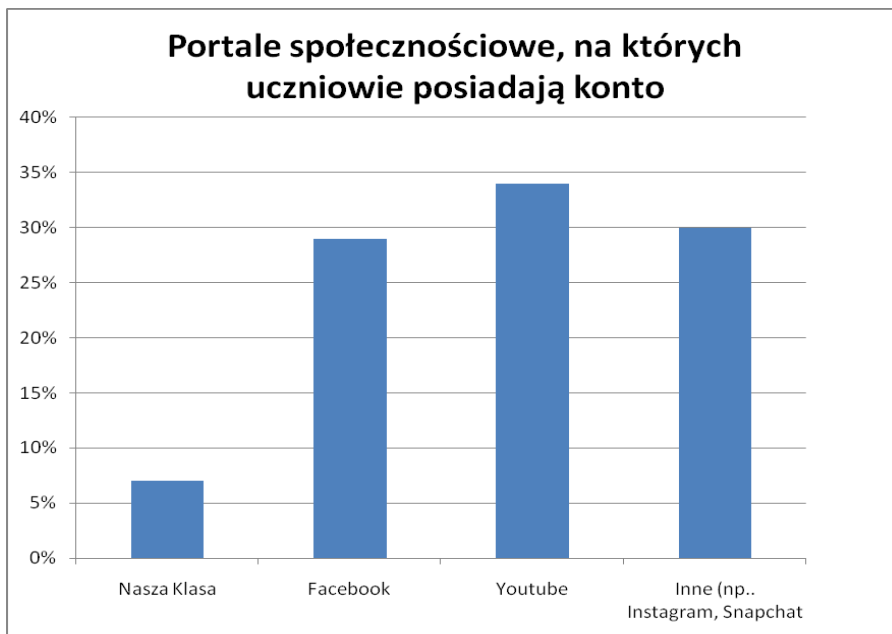
Źródło: oprac. własne na podstawie raportu

Zastanawiający jest fakt posiadania przez dzieci, czy aktywny udział, w portalach społecznościowych, gdzie jak zaznaczono wyżej, warunkiem rejestracji jest ukończenie 13. roku życia (zdecydowana większość uczniów posiada wymagany wiek kończąc VI klasę szkoły podstawowej).

Na pytanie, czy rodzice wyrażają zgodę, by uczniowie mieli własne konto na portalu czy serwisie społecznościowym zdecydowana większość (76 %!) ankietowani odpowiedzieli pozytywnie (mimo faktu naruszenia regulaminu uczestnictwa!). Warto jednak podkreślić, że 39 % uczniów wskazała, że rodzice mają również dostęp do ich kont, stąd mogą w pewien sposób kontrolować swoje dzieci. Jednakże przy szybko zmieniających się nowych postach, możliwością usunięcia postów, czy ukryciu aktywności np. na Facebooku, można mieć pełną kontrolę?

Spośród ankietowanych 64% uczniów posiada konta na portalach społecznościowych. Największym zainteresowaniem cieszą się Youtube, Facebook, Instagram czy Snapchat (rys. 3).

Rys. 3. Portale społecznościowe, aktywnie angażujące uczniów



Źródło: oprac. własne na podstawie raportu

Z kolei dość ciekawym zagadnieniem poruszonym w ankiecie jest zaangażowanie, cel korzystania z portali społecznościowych. Warto się w tym miejscu zastanowić, że świat realny zostaje przeniesiony w wirtualny, a wychodzenie na podwórko i rozmowy bezpośrednie „na żywo”, zostają przenoszone na fotel i komputer. Skupmy się na wynikach: na portalach społecznościowych uczniowie rozmawiają ze znajomymi- 39%, grają-26%, szukają informacji o filmach i muzyce- 14%, 5 % śledzi życie swoich znajomych, 4 % dzieli się wydarzeniami ze swojego życia i w takim samym stopniu zamieszczają prywatne zdjęcia.

Przechodząc do świadomości uczniów na temat niebezpieczeństw, jakie mogą wynikać z korzystania z Internetu, można wskazać, że zdecydowana większość uczniów, bo 87% ma świadomość zagrożenia wynikającego z poznawaniem osób przez Internet, a 77% uczniów nie zawiera znajomości w sieci. Niewątpliwie należy podkreślić wynik ankietowanych, którzy spotkali się realnie z osobą poznaną w sieci - 9 %. Biorąc pod uwagę młody wiek uczniów, należy wskazać ponownie, że rodzice nie mają kontroli nad tym, co mogą robić ich dzieci. Co zatrażające, pomimo posiadania wiedzy na temat zagrożeń wynikających z zawierania znajomości w sieci uczniowie dzielą się swoimi prywatnymi danymi: 24% przekazało swój adres e-mail, 11% przesłało swoje zdjęcie nieznanemu, 8% numer telefonu, a 2% adres zamieszkania.

Tematem artykułu jest cyberprzemoc. Ankietowani, z czego z pewnością należy się cieszyć, poprawnie (92 %) wybrali zachowanie, które jest cyberprzemocą, spośród proponowanych: a. bójka w szkole, b. wyzwanie kolegi, koleżanki, c. ośmieszanie znajomych w Internecie, d. ściąganie filmów z Internetu.

Kolejne pytania dotyczyły bycia sprawcą i ofiarą cyberprzemocy. Na szczęście, tylko 4 % odpowiedzi była pozytywna co do bycia ofiarą. 14 % ankietowanych wskazało, że groziło komuś przez Internet, a 12 %, że taką groźbę wobec ucznia zastosowano.

Wśród wielu pytań pojawiły się również i te dotyczące zaufania uczniów wobec dorosłych. Gdyby uczniowie spotkali się z jedną z form cyberprzemocy - aż 73 % poprosiłoby o pomoc rodziców, 19 % szukałoby pomocy w Internecie, a 8 % wskazała na brak działania.

Podsumowując wyniki raportu ankiety, należy wskazać na jeszcze inne wskaźniki: zdecydowana większość ankietowanych korzysta z poczty elektronicznej- 76% uczniów, komunikatorów- 58% uczniów, a co 30% uczniów rozmawia z nieznanymi w sieci.

Wnioski:

1. Zdecydowana większość uczniów korzysta z Internetu w domu.
2. Ok. 41% rodziców interesuje się tym, czym się zajmują dzieci w Internecie.
3. Rodzice ograniczają czas dostępu do komputera.
4. 25% dzieci nie może obyć się bez komputera, 10% zgłasza, że jest uzależniona.
5. Połowa badanych uczniów spędza 3 i więcej godzin dziennie przed komputerem.
6. Zdecydowana większość uczniów ma świadomość zagrożeń wynikających z poznawania osób w sieci (87%), większość nie zawiera takich znajomości (77%), większość nie podaje nieznanym swoich danych osobowych..
7. 64% uczniów ma konta na portalach społecznościowych i 34% korzysta z nich bez dozoru dorosłych.
8. Uczniowie rozumieją pojęcie cyberprzemocy i niewielu z nich spotkało się z nią osobiście.
9. Zdecydowana większość uczniów zwróciłaby się o pomoc do swoich rodziców.

Podsumowanie

W artykule wskazano na pojęcie cyberprzemocy, wyróżniono jej formy, wskazano również na aspekty prawne dotyczące cyberprzemocy. Dodatkowym wyjaśnieniem zjawiska i pomocą dla pedagogów jawi się film „Cyberbully”, który z pewnością pobudzi wyobraźnię dorosłych, jak i dzieci.

Przeanalizowano wyniki ankiety jednej z warszawskich szkół podstawowych na temat używania komputera i Internetu, wskazano wnioski. Jeszcze raz należy powtórzyć, że dużą rolę w przeciwdziałaniu przemocy w wirtualnym świecie mają rodzice, których dzieci - jak wynika z odpowiedzi - głównie w domu spędzają czas przed komputerem.

M. Spitzer analizując e-zagrożenia sięga głębiej, dosadnie argumentując przy użyciu badań naukowych w obszarze neuronauk, iż media elektroniczne przede wszystkim zmieniają nasz mózg. Jak wskazuje Tomczyk, w perspektywie dalszej zmiany te mogą mieć niewątpliwie negatywny wpływ nie tylko dla młodych pokoleń, ale i dla całego społeczeństwa (Tomczyk, 2014: 78).

W zakończeniu należy wskazać, że oprócz zagrożeń cyberprzemocy istnieją liczne zdrowotne dolegliwości związane z korzystaniem z komputera i Internetu. Jak wskazuje W. Duranowski są to dolegliwości wzroku, zespół RSI (schorzenia występujące w związku z powtarzaniem pewnych czynności, szczególnie Zespół Cieżni Nadgarstka), dolegliwości układu kostno- szkieletowego, czy zespół uzależnienia od Internetu (Duranowski, 2014: 65-77).

W celu zapewnienia najwyższej efektywności działań, propozycje dydaktyczno- wychowawcze, szeroko rozpowszechnianie przez różne kampanie społeczne „Dziecko w sieci”, „Stop Cyberprzemocy” itp., również aspekty prawne dotyczące cyberprzemocy powinny być dostępne szerokiemu grzemu osób zaangażowanych w wychowanie dzieci i młodzieży: nauczycielom, pedagogom, wychowawcom, ale także i co najważniejsze - rodzicom...bo w Internecie można człowieka bardzo łatwo poniżyć, można go szykanować, jednym kliknięciem zablokować, czy usunąć z listy znajomych, ale można też doprowadzić do sytuacji, by ten sam chciał zniknąć nie tylko ze świata wirtualnego, ale i rzeczywistego.

Bibliografia

- Duranowski W (2014)., *Podstawowe zagrożenia zdrowotne związane z używaniem komputera i Internetu*, w: *Zagrożenia cyberprzestrzeni. Kompleksowy program pracowników służb społecznych*, pod. red. J. Lizut, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, s. 65-77.
- Kazalska U., Kowalewicz M. (2016), *Raport z ankiety dot. cyberprzemocy*, Warszawa, raport niepublikowany.
- Plichta, P. (2009). *Młodzież upośledzona umysłowo w świecie nowoczesnych technologii komunikacyjnych*. w: *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4 (214).

- Plichta, P. (2010). *Korzystanie z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną*, w: Z. Melosik, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika alternatywna w XXI wieku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Plichta, P. (2010). *Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie jako ofiary i sprawcy agresji rówieśniczej – kontekst edukacyjny*, w: J. Pyżalski, E. Roland (red.), *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne*, Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi/Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu Stavanger.
- Plichta, P. (2012). *Wyniki badań nad korzystaniem z internetu przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną — praktyczne implikacje*, w: J. Pyżalski (red.), *Cyberbullying — charakterystyka zjawiska i profilaktyka*, Łódź: WSP.
- Plichta, P. (2013). *Rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wobec korzystania z internetu – próba zarysowania nowego obszaru badawczego i wstępne wyniki badań*, w: P. Plichta, J. Pyżalski (red.). *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej*, Łódź: RCPS.
- Plichta, P. (2013). *Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną jako ofiary agresji elektronicznej*, *Studia Edukacyjne*.
- Pyżalski J. (2009). *Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży - różne wymiary zjawiska*, w: *Dziecko Krzywdzone. – 2009, nr 1*, s. 12-26.
- Pyżalski J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków.
- Szymanek V.(2013). *Spółeczeństwo informacyjne w liczbach 2013*, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Warszawa.
- Tomczyk Ł. (2014). *Cyfrowa demencja oraz inne formy e-zagrożeń jako nowe następstwa nieprawidłowego użytkowania nowych mediów*, w: *Zagrożenia cyberprzestrzeni. Kompleksowy program pracowników służb społecznych*, pod. red. J. Lizut, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, s. 77-84.
- Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny (Dz. U. Nr 16, poz. 93 ze zm.)
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. - Kodeks karny (Dz.U. 1997 nr 88 poz. 553)
- Wojtasik Ł. (2009). *Przemoc rówieśnicza z użyciem mediów elektronicznych wprowadzenie do problematyki*, w: *Dziecko Krzywdzone. – 2009, nr 1*, s. 7-11.
- Wojtasik Ł.(2009). *Przemoc rówieśnicza a media elektroniczne*, w: *Dziecko Krzywdzone. – 2009, nr 1*, s. 78-89.
- Zagrożenia cyberprzestrzeni. Kompleksowy program pracowników służb społecznych*, pod. red. J. Lizut, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Warszawa 2014.
- Zellma A.(2014). *Współpraca policji z rodziną w przeciwdziałaniu cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży - możliwość czy utopia?*, *Studia Warmińskie* 51 (2014), s. 203-216.

Cyberbullying. What threats (can) flow using modern information technologies?

The aim of this article is to present and analyse the phenomenon of cyberbullying as well as threats caused by the shortage/ lack of control overusing modern information and communicative technologies, such as mails, internet forums, text messages or websites. The experimental problem of this research can be outlined in form of a few questions: What threats (can) flow from using modern information technologies? Do Parents have any control over what their children do in the virtual world? And finally, are the children aware of possible risk.

The study area comprehends reflections about basic threats of force on the internet. Furthermore the aspects of legal cyberbullying are raised. In the third chapter the author is concentrated on the analysis of the questionnaire conducted in one of Warsaw primary schools in February 2016.

ANNA PIERZCHAŁA
ZBIGNIEW ŁĘSKI
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Wydział Pedagogiczny

„Pokolenie wiedzy” – nadzieja, czy rozczarowanie? Diagnoza zjawiska z perspektywy analizy transakcyjnej

Wprowadzenie

Czas ostatnich kilkudziesięciu lat, to okres niespotykanego wcześniej w historii ludzkości postępu. Nowe technologie wkroczyły w codzienność współczesnego człowieka, znajdując swoje miejsce praktycznie w każdej dziedzinie życia. Niezależnie od tego czy myślimy o rozrywce, pracy, poszukiwaniu informacji, komunikowaniu się, uczeniu i nauczaniu – wszędzie napotykamy na urządzenia, których istnienia nasi rodzice i dziadkowie nie byli sobie w stanie nawet wyobrazić. Wystarczy obejrzeć drugą część, uznawanej w niektórych środowiskach za kultową, komedii „Powrót do przyszłości” (zobacz np.: <http://www.filmweb.pl/film/Powrót+do+przyszłości+II-1989-8824>, dostęp 8.03.2016), aby zauważyć, iż autorzy przewidując wygląd świata w 2015 roku wyobrażali sobie takie gadzety jak inteligentne ubrania, odrzutowe buty, czy futurystyczne samochody, ale nie przewidzieli rozwoju Internetu, jego powszechności i wynikającej stąd łatwości w dostępie do informacji i komunikowaniu się. W filmie nie zobaczymy też żadnych mobilnych urządzeń komunikacyjnych, które byłby choćby namiastką istniejących obecnie smartfonów, czy nawet komputerów przenośnych. Tymczasem Internet jest już naprawdę wszędzie. Momentami możemy mieć już wręcz wrażenie absurdu widząc w jakiego typu urządzeniach instalowany jest sprzęt i oprogramowanie umożliwiające do niego dostęp. Przykładem może być np. iKettle – czajnik z dostępem do Sieci (zobacz: <http://smarter.am/ikettle/>, <http://iq.intel.pl/5-nieprawdopodobnych-i-niezwyklych-gadzetow-z-dostepem-do-internetu/> - dostęp: 8.03.2015). Można go zaprogramować na określoną porę dnia i sterować nim zdalnie za pomocą aplikacji na smartfona. Dostępne są już też ekspresy do kawy, kuchenki mikrofalowe, czy nawet lodówki z Internetem.

Wydaje się jednak, że największa rewolucja technologiczna to urządzenia mobilne. Smartfony, których moce obliczeniowe są wielokrotnie wyższe niż moce komputerów stacjonarnych sprzed kilkunastu lat. Mieszczą się w kieszeni i dają nam możliwość ciągłego bycia w sieci. Ciągłego kontaktu z Internetem. Ze środowiskiem, które D. deKerckhove już w końcu XX wieku określił następująco: „Internet daje nam dostęp do quasiorganicznego środowiska mi-

lionów ludzkich umysłów pracujących jednocześnie nad wszystkim, z którego wszystko jest potencjalnie ważne dla wszystkich. Tę nową kategorię poznawczą określam mianem *inteligencji otwartej*” (deKerckhove, 2001: 21).

Jak jednak powyższe rozważania mają się do tematu niniejszego opracowania? Otóż jednym ze skutków opisywanych powyżej zmian są wyjątkowo dynamiczne zmiany społeczne. Obejmują one również różnice międzypokoleniowe. W drugiej połowie XX wieku mówiło się, że pojawiła się *generacja X*. W latach osiemdziesiątych XX wieku pojawia się jednak już *pokolenie Y*, jako odpowiedź na rosnącą popularność oraz wpływ przekazu medialnego na rozwój, wychowanie i kształtowanie światopoglądu młodego człowieka. I znów mija niewiele czasu i w odniesieniu do osób urodzonych w latach 90 coraz to częściej słyszymy określenie – *generacja Z*, używane czasem zamiennie między innymi z tytułowym – *pokoleniem wiedzy*.

Pokolenie wiedzy

Charakterystykę pokolenia będącego tematem niniejszych rozważań wypada rozpocząć od krótkiego opisu generacji poprzedniej – czyli pokolenia Y. Jak pisze W. Cwalina: „Badacze tego pokolenia podkreślają, że są to młodzi ludzie, którzy wychowani na przekazie telewizyjnym w znacznym stopniu uodpornili się na jego siłę perswazyjną. Swobodny dostęp do wszelkich mediów i szum informacyjny, w którym wyrosli, sprawiły, że różnorodna i coraz bogatsza oferta rynkowa nie robi na nich większego wrażenia. Nieograniczony dostęp do środków masowego przekazu, a zwłaszcza do zasobów informacyjnych Internetu, sprawił, że są oni bardziej niż ich poprzednicy świadomi świata, w którym żyją” (Cwalina, 2001: 33). A generacja Z? Najczęściej mianem tym określa się osoby urodzone po roku 1990, w niektórych źródłach jako rok graniczny podaje się 1995. Najwięcej na jej temat znajdziemy w mediach, a w szczególności w całym szeregu artykułów zamieszczonych w sieci Internet. Mało jest na ten temat opracowań naukowych, a w szczególności badawczych, co podkreśla na swoim blogu N. Hatałska (Hatałska, 2015). Natomiast M. Pawłowska pisze między innymi: „Po pokoleniu Y – urodzonych po 1980 roku, przyjdzie "generacja Z". Dla pracodawców już współpraca z pokoleniem Y jest problematyczna. To młodzi ludzie dorastający w zupełnie innym świecie – świecie nowych technologii. Nie istnieje dla nich życie bez komputerów, smartphonów i internetu. Nie korzystają z bibliotek, nie lubią papierowych gazet i ręcznego pisania. Nie przywiązują się też do miejsca pracy. Odchodzą, jeśli nie spełnia ich oczekiwań. "Pokolenie Z" to generacja jeszcze bardziej zaangażowana technologicznie i zupełnie zagubiona w realnym świecie” (Pawłowska, 2013). Spotykane w odniesieniu do tej grupy młodych ludzi określenie „pokolenie wiedzy” uzasadniane jest posiadaniem przez nich ciągłym dostępem do praktycznie nieograniczonych zasobów Internetu i pokładów wiedzy, jakie się tam znajdują. Mówi się przy tym o bardzo wysokim poziomie kompetencji informacyjnych tego pokolenia, które to mają umożliwiać im bezproblemowe wyszu-

kiwanie oraz selekcję odnajdywanych informacji. Stwierdzenie to opiera się jednak głównie na przekonaniu, iż stałe obcowanie z nowymi technologiami musi zaowocować ich opanowaniem na bardzo wysokim poziomie oraz na obserwacji dzieci i młodzieży płynnie posługujących się komputerami, tabletami i smartfonami. Jak jednak wspomniano – mało jest typowo naukowych, empirycznych, opracowań weryfikujących powyższe założenie. Jednocześnie coraz to częściej pojawiają się głosy krytyczne, mówiące, iż wspomniane kompetencje ograniczają się w istocie głównie do umiejętności manualnych. Selekcja i analiza uzyskanej wiedzy oraz jej połączenie z praktyką, stanowi już jednak często istotny problem. Można w tym miejscu przywołać między innymi M. Popiołek, która w oparciu o wyniki badań własnych pisze: „Wyniki badania nie pozwalają bowiem na jednoznaczne stwierdzenie, że ludzie młodzi uznawani za cyfrowe pokolenie biegle i swobodnie posługują się komputerem, posiadając w tym zakresie zaawansowane umiejętności. Jakkolwiek część z nich charakteryzuje się wysokim poziomem zaawansowania umiejętności, to jednak często wykazują oni słabą znajomość w zakresie umiejętności, które wydają się kompetencjami o średnim bądź nawet podstawowym stopniu zaawansowania” (Popiołek, 2014). Jeszcze dalej idzie M. Spitzer, który napisał: „Cyfrowe media są winne temu, że rzadziej *używamy* mózgu, w związku z czym z czasem słabnie nasz potencjał umysłowy. Poza tym wpływają niekorzystnie na rozwój mózgu młodych ludzi, przez co zdolności kognitywne z góry pozostają ograniczone do niższego poziomu” (Spitzer, 2013: 280).

Jak zatem jest w istocie? Czy hasło „pokolenie wiedzy” rzeczywiście zostało rzucone nieco „na wyrost”? Czy sam fakt nieograniczonego dostępu do pokładów informacji na skalę jaka nigdy wcześniej w historii ludzkości nie występowała może dawać nam podstawy do snucia optymistycznych prognoz i patrzenia z nadzieją na dzieci i młodzież, które tak sprawnie posługują się nowymi technologiami? Wydaje się, że wątpliwości w tym zakresie są jednak wysoce uzasadnione, a codzienne doświadczenie autorów niniejszego opracowania w pracy z młodzieżą zdaje się je potwierdzać.

Jednak rozczarowanie?

Aby w dzisiejszych czasach określić czyjeś kompetencje informatyczne nie potrzeba skomplikowanych procedur badawczych. Nowe technologie są wszędzie. Można bez trudu poddać analizie sposoby, w jakie ludzie z nich korzystają. Jeden z autorów niniejszego opracowania, w swojej pracy zawodowej na uczelni wyższej, prowadzi zajęcia z przedmiotu Technologia informacyjna. Uczestniczą w nich studenci pierwszego oraz drugiego roku studiów pierwszego stopnia. W semestrze zimowym roku akademickiego 2015/2016 były to zatem osoby urodzone zwykle około roku 1995, a zatem zaliczające się już do generacji Z, zwanej czasem „pokoleniem wiedzy”. Spójrzmy na część uzyskiwanych przez nich wyników uzyskanych w ramach zaliczenia przedmiotu, o którym mowa. Pod uwagę wzięto 76 studentów uczęszczających na zajęcia w semestrze zimowym roku akademickiego 2015/2016. Sprawdzian umiejęt-

ności pod koniec semestru opierał się między innymi o pracę z popularnym oprogramowaniem biurowym. Uczestnicy mieli tu możliwość wyboru pomiędzy komercyjnym pakietem Microsoft Office, a darmowym – Libre Office. Zadania polegały na wykonaniu w praktyce na gotowym pliku tekstowym lub arkuszu kalkulacyjnym kilku konkretnych zadań. Oceniany był efekt końcowy – umiejętność wykonania określonego działania. Należy przy tym podkreślić, iż wszystkie zadania były wcześniej dokładnie omówione w trakcie zajęć, a następnie studenci mieli możliwość kontaktu z prowadzącym za pośrednictwem e-learningowej platformy Moodle i uzupełnienia ewentualnych braków w wiedzy i umiejętnościach. Na 40 możliwych do zdobycia punktów w zadaniach związanych z edytorem tekstu (Ms Word lub Libre Office Writer), średnia w analizowanej grupie wyniosła 24,7 punktów. Jedyne 2 osoby spośród 76 uczestników zajęć zdobyły tu maksymalną ilość. W przypadku arkusza kalkulacyjnego, na 20 możliwych punktów średnia wyniosła 11,8. Wprawdzie liczba osób, które bezbłędnie wykonała to zadanie była wyższa (23 spośród 76), ale jednocześnie pojawiła się tu spora grupa osób, które uzyskały zero punktów. Należy w tym miejscu podkreślić też, iż zadania jakie mieli wykonać studenci nie były związane z bardzo zaawansowanymi funkcjami programów. Praca ze stylami akapitu, tworzenie spisów treści, spisów obiektów (tabel, wykresów), tabele przestawne. Tak naprawdę wszystkie te zagadnienia winny być studentom znane już z poprzednich etapów kształcenia (informatyka w gimnazjum oraz szkole średniej). To co jednak najciekawsze i najbardziej niepojące zarazem, to wynik testu, który był przeprowadzony on-line. Studenci rozwiązywali go w domu, a pytania związane były głównie z koniecznością wyszukania określonych informacji w sieci Internet. Na odpowiedź na 7 pytań była przeznaczona aż godzina czasu. W tych warunkach, przyjmując założenie o wysokich kompetencjach informatycznych i umiejętnościach w zakresie poruszania się w internetowych zasobach wiedzy, wydaje się, iż wszyscy powinni wypełnić test bezbłędnie. Tymczasem na 15 możliwych punktów, średnia w analizowanej grupie wyniosła 13,7. W stu procentach dobrze rozwiązało zadanie zaledwie 25 osób. Najniższa uzyskana ocena to natomiast zaledwie 6 punktów.

Przedstawione powyżej dane nie nastrojają optymistycznie i nakazują raczej skłaniać się ku opiniom sceptycznie nastawionym do kompetencji e-pokolenia. Z całą pewnością potrafią oni bardzo sprawnie posługiwać się urządzeniami wejściowymi (klawiatura, mysz, ekrany dotykowe, itp.). Niestety w dalszej kolejności umiejętności znacznej ich części wydają się ograniczać do kilku najczęściej używanych serwisów i nie przekładają się na prognozowaną łatwość w zdobywaniu i selekcyonowaniu wiedzy.

Człowiek - nowe media i analiza transakcyjna

W tym miejscu nieuchronnie pojawia się pytanie skąd taka rozbieżność? Dlaczego entuzjastyczne prognozy i przewidywania wydają się kompletnie nie

sprawdzać, a nadzieje pokładane w kompetencjach informatycznych młodego pokolenia okazują się raczej rozczarowaniem. Jednocześnie samo pojęcie „pokolenie wiedzy” staje się nieuzasadnione i nietrafione. Zastanówmy się jak działają nowe media. Ich rozwój w znacznej mierze uwarunkowany jest przez oczekiwania i preferencje użytkowników. Następuje coraz to doskonalsze dopasowanie interfejsów do naszych potrzeb. Co więcej, są one coraz to bardziej elastyczne i pozwalają na daleko idącą personalizację, a ich obsługa jest coraz to łatwiejsza i bardziej intuicyjna. Nie może zatem dziwić fakt, że poruszanie się w takim środowisku nie sprawia żadnego kłopotu dzieciom, które mają możliwość obcowania z nim od najmłodszych lat. Warto zatem zastanowić się skąd pochodzą trudności w ich obsłudze i wykorzystaniu w sytuacji problemowej. Z pomocą przyjść tu może jedna z koncepcji psychoterapeutycznych, która zyskuje coraz to szersze zastosowanie w innych niż terapia obszarach, w tym właśnie w edukacji. Koncepcją tą jest, stworzona w połowie ubiegłego wieku, analiza transakcyjna. Jej twórca E. Berne definiował ją jako teorię działania społecznego, wskazując zastosowanie w analizie zachowań oraz relacji międzyludzkich (Stewart, Joines, 2009: 278).

Próbując wyjaśnić mechanizm trudności, o których mowa była wcześniej, warto odwołać się do podstawowych założeń koncepcji, mówiących o zasobach struktury ludzkiej osobowości. Najogólniej rzecz ujmując w analizie transakcyjnej przyjmuje się, że osobowość człowieka składa się z trzech głównych obszarów: Ja-Rodzica, Ja-Dorosłego i Ja-Dziecko. Najbardziej autonomicznym i racjonalnym obszarem naszego Ja jest w tym ujęciu Dorosły. Odpowiada on za odbiór i analizę danych płynących z otoczenia oraz dwóch pozostałych obszarów oraz podejmowanie decyzji dotyczącej efektywnego działania. Dwa pozostałe obszary, czyli Rodzic i Dziecko, są strukturami, które kształtują się we wczesnym dzieciństwie (do około piątego roku życia), a następnie pozostają niezmiennie, zawierając określone zapisy warunkujące nasze funkcjonowanie w świecie. Rolą sprawnie funkcjonującego Dorosłego, jest analiza tych obszarów i ocena ich zasobów pod kątem możliwości i efektywności wykorzystania w danej sytuacji. Rodzic zawiera bowiem określone zapisy dotyczące sposobów działania oraz systemów wartości, które człowiek przejmuje w sposób bezrefleksyjny od osób znaczących we wczesnym dzieciństwie. Dotyczą one zarówno pewnych zakazów i nakazów myślenia oraz norm postępowania (tzw. Rodzic Kontrolujący) jak i postaw względem siebie i innych ludzi (tzw. Rodzic Opiekun). Dziecko natomiast zawiera określone schematy reakcji emocjonalnych uruchamianych w sytuacjach zbieżnych z tymi, które zaistniały w przeszłości. Z jednej strony są to reakcje w pewien sposób wrodzone, spontaniczne i te zlokalizowane są w tzw. Dziecku Naturalnym, a z drugiej uwarunkowane wpływami socjalizacyjnymi, będące efektem wychowania, stanowiące część tzw. Dziecka Przystosowanego.

Zapisy zlokalizowane w poszczególnych strukturach oraz zakres wykorzystania (kateksjonowania) poszczególnych obszarów Ja determinuje sposób naszego funkcjonowania w świecie. Przyjmuje się, że dominującym obszarem Ja powinien być Dorosły, ze względu na możliwość analizy i racjonalną ocenę za-

sobów pozostałych dwóch struktur. Stąd też jego rozwój staje się naczelnym celem edukacji, której efektem ma być ukształtowanie człowieka autonomicznego, potrafiącego poszukiwać informacji, analizować je oraz sprawnie podejmować decyzje dotyczące efektywnego działania. Braki w tym zakresie skutkować natomiast mogą zachowaniami o charakterze pasywnym. Warto jednak podkreślić, że w analizie transakcyjnej pasywność rozumiana jest nieco inaczej, szerzej niż w ujęciu tradycyjnym. W potocznym rozumieniu tego terminu przyjęło się bowiem utożsamiać pasywność z biernością, brakiem aktywności. Człowiek pasywny, to ktoś „nie mający, nie wykazujący inicjatywy; bierny nieaktywny, obojętny” (*Słownik Języka Polskiego*, 1998:592).

W analizie transakcyjnej pasywność ujawnia się w sytuacji braku umiejętności poradzenia sobie w sytuacji problemowej. Przy czym za problemową uznaje się tutaj każdą sytuację, wymuszającą na jednostce podjęcie decyzji co do sposobu działania (Stewart, Joines, 2009: 173). W obliczu problemu człowiek pasywny zupełnie rezygnuje z próby jego przezwyciężenia lub działa, ale robi to w sposób nieefektywny (Schiff, 1975: 5). Oznacza to, że w przyjętej koncepcji, pasywność nie wiąże się jedynie z biernością, a może opierać się także o działanie. Działanie to nie przybliża jednak do rozwiązania problemu i realizacji celów. Co ciekawe, wśród szeregu zachowań studentów w trakcie wspomnianych wcześniej sprawdzianów w zakresie Technologii informacyjnej, można zidentyfikować określone strategie pasywne w tym właśnie ujęciu.

Zacznijmy zatem od charakterystyki możliwości działania (lub jego braku), czyli określenia możliwych strategii pasywnych (Schiff, 1975: 73-77). W przyjętej koncepcji wyróżnia się ich cztery, układając na kontinuum wskazującym moc – od formy najłagodniejszej, do najbardziej destrukcyjnej:

- Bierność – jest strategią pierwszą i jednocześnie najbardziej zbieżną z tradycyjnym rozumieniem pasywności. Polega na rezygnacji z działania w obliczu problemu – człowiek nie podejmuje aktywności, próbując bardzo często racjonalizować swoje postępowanie oraz przerzucić odpowiedzialność za konsekwencje na otoczenie;
- Nadadaptacja – polega na próbie dopasowania się do oczekiwań otoczenia, przy jednoczesnej rezygnacji z własnych potrzeb, dążeń i stanowienia celów. Jest to strategia najtrudniejsza do identyfikacji, gdyż jest wygodna dla otoczenia. Pozornie bowiem jednostka podejmuje działanie i realizuje cele, jednak zupełnie się z nimi nie identyfikuje. Oznacza to niejednokrotnie, że sposób, w jaki dochodzi do efektu działania nie ma dla niej znaczenia. Długotrwałe trwanie w nadadaptacji kształtuje postawę zewnątrzsterowną – człowiek traci umiejętność analizy własnych potrzeb, wyznaczania sobie celów oraz skutecznej ich realizacji. Warto podkreślić, że nadadaptacja jest strategią niezwykle rozpowszechnioną w polskim systemie edukacji i jednym z jego głównych problemów (Pierzchała, 2013);
- Niepohamowanie – trzecia w kolejności destrukcyjności strategia ujawnia się w sytuacji, gdy poziom napięcia w obliczu problemu jest na

tyle wysoki, że trzeba znaleźć sposób na jego zmniejszenie. Realizowane jest to poprzez określone mechaniczne czynności, które jednak w żaden sposób nie przybliżają człowieka do rozwiązania problemu. Działania te mają charakter automatyczny i realizowane są przy mocno ograniczonym kontakcie z rzeczywistością – osoba pasywna nie zauważa, że działa schematycznie, wykazując jednocześnie pewien sposób myślenia magicznego, życzeniowego, polegający na wierze, że wielokrotne wykonanie określonego schematu w końcu okaże się efektywne;

- Agresja lub niezdolność – ostatnia ze strategii, najgroźniejsza, mająca dwie odmiany w zależności od kierunku, w którym rozładowywana jest energia pojawiająca się w obliczu nieumiejętności poradzenia sobie z problemem. W przypadku tej formy pasywności, napięcie osiąga taki poziom, że konieczne jest jego natychmiastowe rozładowanie. Jeżeli rozładowanie to polega na akcie wandalizmu lub przemocy wobec kogoś w otoczeniu, to mamy do czynienia z agresją. Jeśli natomiast spowoduje ujawnienie się pewnych symptomów psychosomatycznych lub zrealizuje poprzez akt samookaleczenia to przybierze formę niezdolności, będącej wyrazem swoistego odebrania sobie możliwości działania.

Warto podkreślić, że w przypadku studentów, o których mowa była wcześniej, ujawniały się wszystkie wymienione powyżej strategie pasywne. Począwszy od tego, że zupełnie nie podejmowali oni próby wykonania zadań na sprawdzianie – zupełnie na niego nie przychodząc lub rezygnując z próby wykonania poleceń zaraz po ich zobaczeniu, poprzez wszystkie pozostałe możliwości i strategie pasywne. Objawami nadadaptacji były oczywiście wszystkie próby odpisywania, podglądania, co robią pozostałe osoby przy innych stanowiskach komputerowych. Czasami zupełnie z pominięciem racjonalnej analizy tego, co robi druga osoba. Bardzo ciekawą i charakterystyczną strategią w kontekście korzystania z nowych technologii w ogóle, a więc także w przypadku obserwacji studentów na zajęciach i w trakcie sprawdzianów, jest niepohamowanie, objawiające się poprzez mechaniczne powtarzanie schematu czynności, które do niczego nie prowadzą. Często można było zaobserwować próby powielania pewnego schematu działania, polegającego na wybieraniu określonej opcji z menu programu, a następnie bezrefleksyjnym potwierdzeniu przyciskiem „dalej” lub „OK” opcji pojawiających się automatycznie w kolejnych oknach. W chwili gdy operacja ta nie przynosiła zamierzonego efektu, cały proces był powtarzany – u wielu studentów wielokrotnie. Należy przy tym podkreślić, że zwykle wystarczyłoby po prostu przeczytać tekst pojawiający się w otwierających się oknach przed wybraniem opcji „dalej”, aby znaleźć rozwiązanie i przerwać tę pętlę niepowodzeń. W trakcie prób rozwiązywania sytuacji problemowych, o których mowa, pojawiały się także najgroźniejsze formy pasywności, głównie w formie agresji. Studenci denerwowali się na komputer, wyrażali opinie na jego temat, uderzali w klawiaturę. W tym kontekście zasadnym wydaje się odwołanie do koncepcji relacyjnego charakteru kontaktu człowiek-komputer i badań B. Reevesa i C. Nassa (2000), bowiem w sytuacji pojawiania się ostatniej strategii pasywnej zależności tego rodzaju

silnie się ujawniają. Warto w tym miejscu podkreślić, że analiza transakcyjna daje nam szereg narzędzi pozwalających potwierdzić słuszność sformułowanego przez wspomnianych autorów wniosku mówiącego, że „interakcje ludzi z komputerami [...] są z zasady społeczne i naturalne, tak jak interakcje w rzeczywistym życiu” (Reeves, Nass, 2000: 15). Aczkolwiek szersze ich przybliżenie przekracza ramy niniejszego opracowania. Zainteresowanych czytelników warto odesłać do innych opracowań w tym temacie (Łęski, 2015).

W kontekście powyższych rozważań należy też wspomnieć, iż w trakcie trwania semestru, studenci mieli możliwości zadawania dodatkowych pytań on-line poprzez platformę e-learningową Moodle. Skorzystała jednak z tego tylko jedna z grup (i ona w konsekwencji uzyskała najwyższe oceny ze sprawdzianu). Wszyscy uczestnicy zajęć mieli, w trakcie wykonywania zadań na sprawdzianie, możliwość korzystania z wbudowanej w oprogramowanie pomocy oraz zasobów sieci Internet. Mogli zatem w czasie wykonywania zadań, napotykać na trudności, poszukać możliwych rozwiązań. Znowu jednak z możliwości tej skorzystała bardzo nieliczna grupa zainteresowanych, często bez większych sukcesów. Wszystko to potwierdza pasywny sposób podchodzenia do problemów i ograniczenia w zakresie korzystania z obszaru Dorosłego w strukturze osobowości u większości uczestników zajęć.

Podsumowanie

Podsumowując już powyższe rozważania należy podkreślić, że pasywność transakcyjna ujawnia się oczywiście nie tylko w kontekście wykorzystywania nowych technologii, ale także w innych obszarach funkcjonowania człowieka. W powyższym kontekście jednak koncepcja ta wydaje się być przydatna w wyjaśnieniu przyczyn jedynie pozornych i dość powierzchownych kompetencji informatycznych osób urodzonych już w świecie nowych mediów. Tak jak wspomniano wcześniej, niejednokrotnie działania przedstawicieli młodego pokolenia w tym zakresie są bardzo schematyczne. Opierają się one bowiem o ukształtowane w dzieciństwie zapisy zlokalizowane w Rodzicu i Dziecku. Warto zauważyć, że jest to cecha odróżniająca generację Z od pozostałych, wcześniejszych pokoleń, dla których ze względu na brak tak szerokiej dostępności nowych technologii w codziennym życiu, ukształtowanie takich schematów nie było możliwe. Jest to zdecydowanie zasób, który należy docenić. Aczkolwiek warto żeby korzystając z tych automatyzmów, młodzi ludzie potrafili dodatkowo uruchamiać Dorosłego, tak by w pełni korzystać z dobrodziejstw technologii, samodzielnie poszukując możliwości korzystania z niej, poprzez selekcję i analizę dostępnych danych oraz efektywne wykorzystywanie ich w praktyce.

Bibliografia

- Cwalina, W. (2001). *Generacja Y – ponury mit czy obiecująca rzeczywistość*. W: Zasepa T. (red.) *Internet. Fenomen społeczeństwa informacyjnego*. Częstochowa: Edycja Św. Pawła.
- deKerckhove, D. (2001). *Inteligencja otwarta*. Warszawa: Mikom.
- Hatałska, N. (2015). *Generacja Z – pokolenie, które zmieni nasz świat*. <http://hatałska.com/2015/01/22/generacja-z-pokolenie-ktore-zmieni-nasz-swiat/> Dostęp: 8.03.2016.
- Łęski, Z. (2015). *Zastosowanie analizy transakcyjnej w badaniu cyberprzestrzeni*. W: Tanaś M., Galanciak S. (red.) *Cyberprzestrzeń, człowiek, edukacja. Cyfrowa przestrzeń kształcenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pawłowska, M. (2013). *Generacja Z. Młodzi, otwarci, wychowani w dobrobycie, żyjący w świecie wirtualnym, skazani na kryzys*. <http://natemat.pl/55617-generacja-z-mlodzi-otwarci-wychowani-w-dobrobycie-zyjacy-w-swiecie-wirtualnym-skazani-na-kryzys> Dostęp: 8.03.2016.
- Pierzchała, A., (2013). *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Popiołek, M. (2014). *E-kompetencje cyfrowego pokolenia w świetle badań własnych. Eksploracja zagadnienia na przykładzie wybranych e-umiejętności*. <http://www.ejournals.eu/sj/index.php/ZM/article/view/4921/4838> Dostęp: 8.03.2016.
- Reeves, B., Nass, C. (2000). *Media i ludzi*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Schiff, J., i in. (1975). *Cathexis leader*. New York: Harper & Row, Publisher, Inc..
- Słownik Języka Polskiego PWN, Tom II*. (1998), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Spitzer, M. (2013). *Cyfrowa demencja*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Stewart, I. Joines, V. (2009). *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA: Lifespace Publishing.

"Generation of knowledge" - hope or disappointment? Diagnosis of the phenomenon from the perspective of transactional analysis

The development of new technologies has led to significant social changes. Computerization has entered all areas of life and modern media have become an integral fragment of the reality that surrounds us. Much is said about very high digital competence of the young generation and about their ability to explore and acquire knowledge on their own. But is it really true? A simple observation of the surrounding reality does not seem to support this. The authors of the present paper have analysed Information Technology results obtained by first year students,

who are taught this subject. The primary focus involves the assessment of such skills as the ability to search for and interpret information. The results of this analysis are not optimistic. We may formulate a hypothesis that the young generation's competence is limited to manual skills. Although young people can use of the mouse, the keyboard and the touch screen efficiently, reading with comprehension and interpretation of what appears on the monitor is not always an easy task for them. The authors have attempted to diagnose the reasons of such a situation using the terminology of transactional analysis. This method allows for effective description of a certain specific relationship which exists between the user and the new medium, as well as to indicate the areas of education that do not fit the new media reality that surrounds us.

JUSTYNA SALA-SUSZYŃSKA
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki
Uniwersytet Marii-Curie Skłodowskiej w Lublinie

Dyslektyk wobec wyzwań globalizacyjnych

Wprowadzenie

Niektórzy myślą, iż globalizacja zaczęła się nagle. Jednak postępowała ona przez całe dzieje ludzkości w miarę rozwoju techniki i środków komunikowania. Analogicznie do edukacji globalnej, zakorzenionej w procesach globalizacji, w koncepcjach filozoficznych, pedagogicznych, socjologicznych, ekonomicznych, rodzimych i zagranicznych badaczy minionych wieków; koncepcjach, które w praktyce edukacyjnej nie zawsze znajdują należne im miejsce.

Globalizacja jest procesem wielorako zmieniającym naszą codzienność, stawiającym człowieka w obliczu nowych możliwości, zagrożeń, wymagań i wyzwań. Dotyczą one zarówno społeczeństw państw rozwiniętych, jak i rozwijających się, zmuszając je niejako do podejmowania wspólnych wysiłków na rzecz rozwiązywania problemów, które zasięgiem swym przekraczają granice etniczne i narodowe, a nawet obejmują całą ludzką społeczność. Wymagania te i wyzwania kierowane są zarówno do aktorów odpowiedzialnych za dokonujące się przemiany w wymiarze gospodarczym, politycznym, społecznym, kulturalnym, jak i wszystkich obywateli uczestniczących w życiu społecznym (Karpińska 2003: 45).

Od systemu edukacji oczekuje się dziś odpowiednich edukacyjno-wychowawczych działań, związanych z nowym wymiarem obywatelstwa osadzonego w lokalnych i globalnych przestrzeniach funkcjonowania dzieci i młodzieży. Konieczność skoordynowania tych działań, próba systemowego myślenia o edukacji jako fenomenie uwzględniającym nie tylko przemiany i wyzwania, ale również potrzeby zróżnicowanych grup społecznych oraz postrzeganie przez każdego swojej części zadań jako elementu spójnej dynamicznej całości, to determinanty skutecznej i nowoczesnej edukacji.

Pojęcie globalizacji

Globalizacja w sensie ogólnym może być rozumiana jako proces, który jest tworzony przez zjawiska lub działania o wymiarze ogólnoświatowym. Szerzej ujmując, globalizacja to historyczny i spontaniczny proces liberalizacji i postępującego wraz z nią scalania funkcjonujących rynków towarów, kapitału i siły roboczej oraz technologii i informacji w jeden współzależny rynek¹. Jest ona

zjawiskiem coraz większych związków i rosnących współzależności pomiędzy państwami, grupami państw, ich gospodarek i przedsiębiorstw. Globalizacja oznacza więc wzrost internacjonalizacji gospodarek krajowych oraz wyraźne przenikanie i konwergencję rynków (Muchacka, 2007: 31).

W szerokim tego pojęcia znaczeniu globalizacja obejmuje wszystkie dziedziny życia, w tym szczególnie ważne dla funkcjonowania współczesnego globalnego społeczeństwa sfery, a mianowicie (Polak, 2001: 36-37):

- postępu naukowego i technicznego, koncentracji badań w super nowoczesnych laboratoriach, opracowywania wyników badań podstawowych i aplikacyjnych, ujednociania norm i standardów technicznych;
- uwarunkowania demograficzne, zaliczane do pierwszoplanowych czynników rozwoju społecznego, które w pierwszym rzędzie przyczynią się do zmiany oblicza świata w nadchodzącym stuleciu;
- ekologiczne - w ustawicznym pędzie do postępu i rozwoju ekonomicznego najbardziej zagrożona jest przyroda, lub szerzej ujmując cała biosfera obejmująca lądy, morza i strefy powietrza otaczające kulęziemską, w której istnieje życie w postaci flory i fauny;
- kondycja zdrowotna ludzi, promowanie zdrowia w procesie edukacji ustawicznej jako dobra holistycznego, adresowanego szczególnie do młodego pokolenia oraz do tych ludzi, którzy uznali potrzebę zmiany sposobu życia i przeciwdziałania zagrożeniom cywilizacyjnym;
- ekonomiczne - obejmujące wspólny i wolny rynek oraz swobodny przepływ globalnego kapitału a w konsekwencji unifikację konsumpcji;
- społeczno - polityczne, co wyraża się w upowszechnianiu się zasad demokracji i praw człowieka, nowej organizacji społeczeństw w skali lokalnej i globalnej;
- kultury i edukacji, co wyraża się w unifikacji potrzeb, obyczajów, norm i wartości, przyjmowaniu zachodniego stylu życia, głównie amerykańskiego.

Z globalizacją związane jest z jednej strony bogactwo i różnorodność dóbr kultury, systemów wartości i ofert edukacyjnych, adresowanych zwłaszcza do młodego pokolenia a z drugiej strony tendencja do ich unifikacji i standaryzacji. Wyzwania globalne powodują nowe napięcia pomiędzy ideą edukacji podmiotowej skierowanej na własny rozwój a ideą edukacji globalnej skierowanej na świat zewnętrzny.

Szanse i wyzwania edukacji w dobie globalizacji

Proces globalizacji stwarza przed edukacją zarówno szanse jak i nowe problemy. I tak do niewątpliwych szans można zaliczyć (Wosińska, 2008: 396):

- szybkie upowszechnianie informacji o nowych ideach i wartościach czy normach obyczajowych wiedzy formalnej i operacyjnej, nowych programach dydaktycznych, multimedialnych;

- możliwości wyboru spośród szerokiej oferty edukacyjnej: w szkołach publicznych i prywatnych czy wyznaniowych, oraz podejmowania studiów licencjackich, magisterskich i doktoranckich w elitarnych uniwersytetach, kształcenia na odległość, kształcenia kursowego i podyplomowego oraz edukacji ustawicznej m.in. w uniwersytetach otwartych dla dorosłych i dla seniorów.

Na obecnym etapie globalizacja stwarza wiele poważnych problemów społecznych i edukacyjnych. Niekontrolowane procesy globalizacji są przyczyną znacznego wzrostu bezrobocia, co szczególnie uwidoczniło się w krajach postsojalistycznych Europy Centralnej i Wschodniej, objętych transformacją ustrojową. Te nowe zjawiska wymuszają na młodych ludziach większą mobilność, wszechstronność i odporność psychiczną (Szymański, 2002: 43).

Konkurencja wszechobecna nie tylko na rynku, ale również w szkołach i życiu kulturalnym, olbrzymia presja społeczna skłaniająca ludzi w różnym wieku do osiągnięcia sukcesu, niszczy więź grupową i rodzinną, osłabia poczucie bezpieczeństwa. Jest jedną z głównych przyczyn potęgowania się zjawiska stresu i zaburzeń w zachowaniu oraz narastania różnych form patologii wśród młodego pokolenia, szczególnie narkomanii i alkoholizmu.

Głównym problemem młodzieży z bogatych rodzin jest trudność w dokonywaniu wyborów spośród coraz bardziej urozmaiconych ofert oraz brak wolnego czasu z powodu nadmiaru propozycji. Istota zaś kłopotów biednej młodzieży wynika z niemożliwości dokonywania wyborów, zmiany swojej sytuacji, trudności z realizacją planów zamierzeń, natomiast wśród młodzieży bezrobotnej z nadmiaru wolnego czasu.

Ponadto, umiejętność rozumienia cyfrowych mediów ma coraz większe znaczenie jako umiejętność kluczowa w każdej dziedzinie życia i w każdej profesji. To jest najpoważniejsze wyzwanie dla nauczycieli, którzy coraz częściej będą odkrywać, że swoimi metodami pracy hamują rozwój uczniów. Z drugiej strony, to również wielkie wyzwanie dla systemu szkolenia zawodowego, który jest odpowiedzialny za przygotowanie nauczycieli do pracy z nowymi technologiami. Ale największy problem stanowi to, że tak naprawdę alfabetyzacja informacyjna nie dotyczy samych narzędzi TIK, lecz myślenia – zastosowania tej wiedzy i umiejętności w różnych sytuacjach życiowych.

Presja ekonomiczna i nowe modele nauczania wpływają na konkurencyjność szkół, w szczególności tych nauczających w tradycyjny sposób. Na całym świecie finansowanie szkół jest poważnym wyzwaniem dla władz oświatowych. Technologie pozwalają oszczędzić na kosztach utrzymania i rozwoju szkół, ale samo wprowadzenie technologii nie wystarcza. Muszą one dobrze używać nowych narzędzi i usług, aby głębiej angażować uczniów w naukę.

Zapotrzebowanie na spersonalizowane uczenie się nie jest właściwie wspierane przez obecne technologie i praktyki edukacyjne. Niestety, szkoła w żaden sposób nie jest w stanie wspierać personalizacji w kształceniu, co nie spotyka się oczywiście z akceptacją uczących się. Sytuację mogą zmienić nowe technologie, wspierające uczących się w dostępie do różnych ekspertów, narzędzi, zasobów, a nawet metod nauczania.

Kluczowym wyzwaniem samym w sobie jest fundamentalna struktura szkolnictwa, systemu oświaty. Rzeczywiste zmiany w systemie szkolnym będą hamowane dopóty, dopóki celem działań reformatorskich będzie jedynie utrzymanie lub korekty istniejących rozwiązań. Tymczasem osoby uczące się mają do dyspozycji coraz szerszą gamę środków pozwalających pogłębiać wiedzę w formie edukacji nieformalnej, e-learningu czy nawet edukacji domowej. Jeśli zatem system szkolny ma dalej pełnić swoje funkcje, to musi się adaptować do nowych warunków, co oczywiście przychodzi z trudem. Coraz więcej inicjatyw edukacyjnych ma miejsce poza murami szkoły i nie zawsze są one uwzględniane jako część osiągnięć uczniów. Oferta edukacyjna pozaszkolna skierowana do uczniów jest coraz bogatsza i nie zawsze odnosi się wprost do punktów w programie nauczania. Przekłada się to na wzrost wiedzy i umiejętności, ale działania te nie są objęte szkolnymi systemami mierzenia rezultatów edukacyjnych (Kołodziejczyk, Polak, 2011: 32-34).

Specyficzne trudności w uczeniu się

Specyficzne trudności w uczeniu się to długotrwały stan, o pochodzeniu neurologicznym, który w sposób wybiórczy objawia się zakłóceniem rozwoju, integracji oraz realizacji zdolności werbalnych i niewerbalnych. Specyficzne trudności w uczeniu się to rodzaj niepełnosprawności, który występuje z zachowaniem przeciętnej lub ponadprzeciętnej inteligencji, właściwej sprawności motorycznej, prawidłowo funkcjonujących systemów sensorycznych i adekwatnych możliwości uczenia się. Trudności mogą manifestować się w różny sposób, np. wpływając na samoocenę, poczucie własnej wartości, edukację, aktywność społeczną oraz czynności dnia codziennego (Werning, Lütje-Klose, 2009: 20).

Specyficzne trudności w uczeniu się obejmują: dysleksję, dysgrafię, dysortografię i dyskalkulię. Wiązą się one z problemami w nauce czytania (dysleksja), pisania (dysgrafia i dysortografia) oraz liczenia (dyskalkulia). W efekcie dzieci z takimi trudnościami mogą postrzegać edukację jako coś uciążliwego; przyczynę porażek i innych przykrych doświadczeń. Mogą też występować u nich wtórne zaburzenia emocjonalne i zaburzenia zachowania. Nauczyciel powinien ułatwić uczniom opanowanie umiejętności czytania i pisania poprzez ćwiczenie koncentracji uwagi, rozwijanie spostrzegawczości, usprawnianie koordynacji wzrokowo-ruchowej i sprawności manualnej, a także pracując z nimi nad stroną graficzną pisma i umiejętnością liczenia.

Istotą terapii pedagogicznej dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się stanowi organizowanie ich aktywności w taki sposób, aby umożliwić im wszechstronny rozwój. Cel ten jest możliwy do osiągnięcia poprzez korygowanie zaburzonych procesów, kompensowanie braków w zakresie poszczególnych funkcji istotnych w opanowaniu wspomnianych wcześniej umiejętności i wykorzystywanie mocnych stron dzieci. Oddziaływania terapeutyczne powinny być zatem nakierowane na odkrywanie zainteresowań uczniów i uczennic, wy-

zwalanie aktywności i motywacji do samodzielnego działania, a nawet na współtworzenie z nimi procesu terapeutycznego. Zajęcia powinny umożliwiać uczniom i uczennicom nabywanie wielostronnych doświadczeń, zróżnicowanych pod względem treści, formy oraz stopnia trudności (Brejnak, Zabłocki, 1999: 128–129).

Pojęcie dysleksji rozwojowej w świetle literatury przedmiotu

Definicja sformułowana w 2007r. przez Europejskie Towarzystwo Dysleksji twierdzi, iż dysleksja to odmienny sposób nabywania umiejętności czytania i pisania oraz ortografii, o podłożu neurobiologicznym. Trudności, które powodują tę odmienność, mogą także wpłynąć na umiejętność planowania, liczenia itp. Przyczyną może być kombinacja trudności w zakresie przetwarzania fonologicznego, pamięci operacyjnej, szybkości nazywania, uczenia się materiału zorganizowanego w sekwencje i automatyzacji podstawowych umiejętności. Oprócz wspomnianych wyżej problemów dla osób z dysleksją ciągle wyzwaniem stanowi funkcjonowanie w świecie raczej nieprzyjawnym dla dysleksji. Badacze stwierdzają, że istnieje wiele możliwych przyczyn dysleksji, w tym również genetyczna. Nie ma związku pomiędzy obecnością dysleksji a poziomem inteligencji, wkładem pracy czy pozycją społeczno - ekonomiczną. Ponadto zróżnicowanie krajów europejskich w zakresie języka, wymóg znajomości wielu języków, środowisko społeczno- kulturalne, jak również dostęp do edukacji ma znaczący wpływ na możliwości, jakie życie stwarza dzieciom i dorosłym z dysleksją (Bogdanowicz, 2010: 15-17).

Dysleksja rozwojowa jest jedną ze specyficznych trudności w uczeniu się, czyli takich, które dotyczą tylko niektórych zakresów uczenia się i występują przy prawidłowym rozwoju umysłowym a niejednokrotnie wysokiej sprawności intelektualnej, sprawnych narządach ruchu oraz zmysłach wzroku i słuchu, a także właściwej opiece wychowawczej i dydaktycznej. Termin dysleksja rozwojowa stosuje się w odniesieniu do uczniów, którzy doświadczają tych trudności od początku nauki czytania, w przeciwieństwie do dysleksji nabytej u dorosłych, którzy na wskutek organicznych uszkodzeń mózgu utracili posiadaną wcześniej umiejętność czytania i pisania. Ponadto termin dysleksja rozwojowa powstał jako określenie całego syndromu specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu.

Funkcjonowanie uczniów z dysleksją w zglobalizowanym świecie

Problemy emocjonalne uczniów z dysleksją są często nieporównywalnie większe niż trudności w nauce. Wiek życia i poziom klasy, do której uczęszcza dziecko wpływa niekorzystnie na jego motywację do nauki szkolnej. Im starszy wiek i wyższy poziom klasy, do której uczęszcza dziecko, tym jego motywacja do nauki jest niższa. Dzieci dotknięte dysleksją stosunkowo szybko otrzymują etykietkę *złych uczniów*, nawet wówczas, gdy z innych obowiązków i zadań szkolnych wywiązują się dobrze. Niekiedy są też postrzegane przez nauczycie-

li, rodziców i rówieśników jako mniej zdolne i leniwe do nauki. Ten punkt widzenia jest bardzo krzywdzący i wpływa na kształtowanie się wobec dzieci dyslektycznych określonych, często negatywnych postaw społecznych (Mien-czinska, 1998: 54).

Nauczyciele zwykle winią dziecko dotknięte dysleksją o brak przygotowania się, luki w wiadomościach i umiejętnościach, zbyt mały wysiłek czy wręcz leni-stwo, a nawet posadzają je o brak inteligencji. Uczniowie dyslektyczni spoty- kają się bardzo często z negatywną oceną swojej pracy. Takie doświadczenia niekorzystnie rzutują na psychikę dziecka, a później młodego człowieka. Uczeń słabo czytający i źle piszący, często porównywany do lepszych rówieśni- ków czy rodzeństwa, wzrasta w poczuciu mniejszej wartości. Napięcie i lęk o rezultat wysiłku towarzyszy uczniowi na wszelkiego typu sprawdzianach i klasówkach. Powoduje to często pogorszenie efektów pracy, obniżenie wiary we własne możliwości, powstawanie niepokoju, a nierzadko spadek motywacji do nauki. Bywa, że ocenę szkolną uczeń uważa za krzywdzącą, gdyż konfron- tacja jej z włożonym wysiłkiem i jakością pracy, może dawać poczucie goryczy, a nawet przegranej. Uczniowie dyslektyczni silnie przeżywają oceny szkolne (Bogdanowicz, 1994: 75).

Opinie nauczyciela o dziecku wpływają na stosunek do tego dziecka koleża- nek i kolegów z klasy. Dzieci z zaburzeniami dyslektycznymi mają negatywny obraz samych siebie, wykazują niską tolerancję na frustracje, bezradność i wysoki poziom lęku. Często dzieci te są odrzucane, a nawet izolowane przez kolegów i koleżanki z klasy szkolnej. Brak akceptacji dzieci dyslektycznych w społeczności szkolnej wyzwala ich naganne zachowanie lub tendencje izola- cyjne, przez co znacznie ograniczają się ich kontakty społeczne. Stanowi to przyczynę niskiej popularności dzieci dyslektycznych w społeczności szkolnej (Bogdanowicz, Adryjanek, 2004: 65).

Dlatego nauczyciele szczególnie we współczesnym zglobalizowanym świecie powinni otaczać w szkole dzieci dyslektyczne specjalną opieką, aby nie tylko umożliwić im przewycięzanie trudności z opanowaniem techniki czytania i pisania, ale także w celu poprawy ich funkcjonowania w grupie rówieśników z klasy szkolnej. Wychowawcy powinni stwarzać jak najwięcej sytuacji inte- grujących zespół klasowy, a także eksponować osiągnięcia, zdolności, zalety charakteru i inne mocne strony dzieci dyslektycznych (Bogdanowicz, 2005: 128). Ukazując je w ten sposób, przekazują pozostałym dzieciom z klasy waż- ną informację, że ich koledzy, u których zdiagnozowano dysleksję, to także jednostki godne uznania i przyjaźni.

Podsumowanie

Globalizacja stanowi nowy wyższy etap rozwoju współczesnej cywilizacji. Podobnie jak industrializacja stanowi ona obiektywną, nieuniknioną konse- kwencję rewolucji naukowej, technicznej i technologicznej.

Globalizacja świata współczesnego wiąże się z nowoczesnością i postępowaniem oraz standaryzacją i regionalizacją i lokalizacją z tradycją, adaptacją i stabilizacją. Pierwszoplanowym zadaniem edukacji powinno być sprośanie tym nowym wyzwaniom, z uwzględnieniem zarówno szans jak i zagrożeń, czy nowych coraz bardziej złożonych problemów. Tym dalekosiężnym celem ma służyć kształtowanie wizji i koncepcji teoretycznej nowej szkoły, która będzie w stanie sprośać współczesnym wyzwaniom cywilizacyjnym, w tym zwłaszcza globalizacyjnym.

Młodzi ludzie w ogromnym tempie przyswajają i internalizują zmiany, które są spowodowane procesami globalizacji społeczeństwa, a rodzice, nauczyciele i wychowawcy, którzy mają wspierać i aktywizować rozwój edukacyjny i zawodowy młodych ludzi muszą, starać się wykonać to zadanie jak najlepiej, akceptując fakt, iż społeczeństwo informacyjno-cyfrowe funkcjonuje według swoich własnych zasad, gdzie wśród mnogości informacji, interakcyjności i globalności młody człowiek potrzebuje wskazania drogi oraz towarzyszenia mu w trudach rozwoju i aktywizacji własnego potencjału biograficznego.

W zglobalizowanym świecie uczeń z dysleksją rozwojową wymaga stworzenia mu optymalnych możliwości wszechstronnego rozwoju przez stymulowanie rozwoju psychoruchowego, zmniejszanie dysharmonii i deficytów rozwojowych oraz związanych z nimi zaburzeń rozwoju emocjonalno-społecznego, a także podejmowanie działań profilaktycznych w tym zakresie. Dziecko takie wymaga otoczenia go terapią pedagogiczną, w ramach której, stosuje się oddziaływanie korekcyjne ćwiczenie funkcji zaburzonych, usprawnianie deficytów rozwojowych oraz oddziaływanie kompensacyjne tj. ćwiczenie funkcji, które nie są zaburzone, tak by stały się wsparciem dla dysfunkcji lub mogły je zastąpić w razie potrzeby (Zakrzewska, 1999: 87).

Bibliografia

- Bogdanowicz, M. (1994). *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu - odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bogdanowicz, M., Adryjanek A. (2004). *Uczeń z dysleksją w szkole*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon.
- Bogdanowicz, M. (2005). *Uczeń z dysleksją w szkole: poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon.
- Brejnak, W., Zabłocki, K.J. (1999). *Dysleksja w teorii i praktyce*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna.
- Karpińska A. (2003). *Edukacyjne problemy czasu globalizacji w dialogu i perspektywie*. Red. A. Karpińska. Białystok: Trans Humana.
- Kołodziejczyk, W., Polak, M. (2011). *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*. Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Mienczinska, H. A. (1998). *Psychologiczne problemy niepowodzeń szkolnych*. Warszawa: WSiP.

- Muchacka, B. (2007). Globalna kultura i jej wyzwania dla edukacji. W: B. Muchacka. (red.), *Edukacja wobec wyzwań globalnego społeczeństwa*. Nowy Sącz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu.
- Szymański, W. (2002). *Globalizacja: wyzwania i zagrożenia*. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji.
- Werning, R., Lütje-Klose, B. (2009). *Pedagogika trudności w uczeniu się*. Gdańsk: GWP.
- Wosińska, W. (2008). *Oblicza globalizacji*. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Zakrzewska, B. (1999). *Trudności w czytaniu i pisaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.

Dyslexic towards globalization challenge

Nowadays, the globalized world puts human challenges in which he has to manage. It causes positive consequences, because of integration among people. It is possible due to the fact of new technologies. Thanks to them, a lot of information appears very fast. Moreover, we can travel around the world, get to know new cultures, their traditions and meet people in various nationalities. These days, speaking foreign languages is also very popular and it is associated with globalization. So, there are a lot of international schools where different nationalities gather and spend time. Does globalization have an influence on people with dyslexia? In the article, I want to answer to this question showing situation person with dyslexia. Because of globalization, dyslexic has an opportunity to find new methods and techniques of better learning and overcome difficulties which dyslexia is marked. What is more, I emphasize not only positive but also negative aspects of globalization. Dyslexic has difficulties with language system and because of combining languages he has to manage with his troubles.

AGNIESZKA SKOWROŃSKA-PUĆKA
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**Nastoletnie macierzyństwo a globalizacja.
Popkultura jako element kształtowania tożsamości
(seksualnej) młodzieży⁵³**

Globalizacja - wielość znaczeń

W mojej ocenie podjęty w niniejszym artykule dyskurs zjawiska (przed)wczesnego macierzyństwa zależy między innymi od specyfiki płynnych czasów permanentnej zmiany, których głównym kreatorem stają się procesy globalizacyjne.

Globalizacja, jak trafnie zauważa Z. Bauman, (Bauman, 2000: 5) „jest na ustach wszystkich. Słowo na czasie, które szybko zmienia się w slogan, magiczną formułę, w hasło otwierające ramy wszystkich tajemnic teraźniejszości i przyszłości”. Termin ten należy współcześnie do jednych z najbardziej wieloznacznych. Jak zauważa Wilhelmina Wosińska, naukowcy różnie ujmują omawiane zjawisko. „Jedni podkreślają światowe trendy procesów demokratyzacyjnych, procesy liberalizacji reguł handlowych czy zakładanie międzynarodowych funduszy walutowych. Drudzy koncentrują się na przewadze kulturowej takich korporacji, jak Disneyland, Mc Donald` s, czy Hollywood (...)” (Wosińska, 2008: 23). Zdaniem wspomnianej autorki globalizacja jest „pojęciem typu catch - all, czyli chwytającym każdy możliwy aspekt procesów, jakie dokonują się we współczesnym świecie” (Wosińska, 2008: 23). Generalnie globalizacja „(...) traktowana jest powszechnie jako trwała i nieodwracalna tendencja towarzysząca przemianom cywilizacji współczesnej. Uważa się ją za proces żywiołowy, trudno sterowalny i zachodzący nierzadko wbrew woli a nawet świadomości większości jej uczestników” (Polak, 2001: 119).

Szczególnie kulturowo-cywilizacyjny aspekt globalizacji - czego niekwestionowanym przykładem jest powszechna aprobata i zrozumienie, jakim cieszy się zachodnia kultura popularna, przejawiająca się postępującymi procesami uniwersalizacji w zakresie obyczajowości, norm, stylów życia (Polak, 2001: 119-120), jest w omawianym przypadku niezwykle istotny.

⁵³ Tekst powstał na podstawie fragmentów niepublikowanej rozprawy doktorskiej pt: *(Przed)wczesne macierzyństwo-perspektywa biograficzna. Diagnoza, pomoc i wsparcie.*

Konstruowanie tożsamości (seksualnej) w dobie globalizacji

Znawcy problematyki analizując etiologię zjawiska (przed)wczesnego macierzyństwa podkreślają znaczenie, jakie w tym zakresie odegrały dynamiczne przemiany, także te związane z procesami globalizacyjnymi, jakim podlega współczesna młodzież (Więclawska, 2006; Izdebski, Waż, Niemiec, 2011; Ratajczak, 2012). Także własne doświadczenia zawodowe, bezpośrednia obserwacja, analiza literatury oraz licznych weryfikacji empirycznych wskazują, iż procesy globalizacyjne, czy kultura popularna (stanowiąca główną oś narracji w globalnej kulturze) wywiera coraz większy wpływ na światopogląd, styl życia, wygląd, (re)konstruowanie tożsamości, postaw, przekonań młodego pokolenia.

„Charakter procesów globalizacyjnych, odzwierciedlający pluralizm, wieloznaczność, epizodyczność, sfragmentaryzowanie, nową konfigurację lokalności i globalności, wywołuje liczne konsekwencje dla konstytuowania się indywidualnej (osobistej i społecznej) tożsamości podmiotu” podkreśla A. Cybal-Michalska (2012: 52). Sprzyja temu wyraźny kryzys w realizacji funkcji wychowawczej rodziny i szkoły, zmniejszenie się roli kościoła w przekazie norm i wartości oraz osłabienie innych, zwłaszcza instytucjonalnych, agend socjalizacyjnych. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest przejmowanie ważnych zadań związanych z socjalizacją młodzieży, w toku której kształtowana jest ich tożsamość (także seksualna), przez popkulturę w tym szeroko rozumiane media (por. Melosik, 2007, 2013, Izdebski, Niemiec, Waż, 2011). Obecnie to kultura i sztuka popularna, jak stwierdza Witold Jakubowski, stanowi przestrzeń, w której zachodzi socjalizacja (także seksualna, (nie tylko)) młodego pokolenia. Kultura ta charakteryzuje się bogactwem i różnorodnością oferty, jaką proponuje młodemu pokoleniu. Globalizacyjny, popkulturowy przekaz dotyczy zarówno dóbr materialnych, jak i ideologii, systemów wartości, sposobów edukacji, sposobu spędzania wolnego czasu. Popkulturowy przekaz kształtuje styl życia, nie jest on jednoznacznie ukształtowany, a raczej płynny i niestabilny, będący mozaiką wielu wzorów proponowanych przez media (por. Jakubowski, 2006: 270, Jakubowski, 2008: 57-58).

Gwiazdy muzyki popularnej, ulubieni bohaterowie telewizyjnych seriali, hitów kinowych, znani i popularni sportowcy, top modelki mają ogromny wpływ na kształtowanie się tożsamości współczesnych nastolatków (por. Jakubowski, 2006: 31). Zjawisko dostrzega również A. Cybal-Michalska, pisząc „tożsamość mająca charakter twórczy, będąca elastycznym i otwartym systemem identyfikacji, jest kształtowana pod wpływem urynkowionych wzorów osobowych, które oferują nam tożsamość zapośredniczoną z mediów. (...) Tożsamość jest wówczas uosabiana poprzez wizualne reprezentacje, (...)” (Cybal-Michalska, 2012: 57). Również Maria Braun-Galkowska zwraca uwagę na silną tendencję do na-

śladowania, a nawet identyfikacji z modelami oglądanymi na ekranie telewizora czy monitora komputerowego (w zakresie stylu ubierania się, sposobu mówienia, zachowania się, czy nawet stylu życia) (por. Braun-Gałkowska, 2001: 7-11).

Znawcy problematyki zajmujący się analizą wpływu mediów na rozwój i społeczne funkcjonowanie nie tylko dzieci, ale także młodzieży i dorosłych jednogłośnie twierdzą, że wpływ ten jest znaczący. Eugeniusz Moczuk zauważa, że „ważną rolę w zainicjowaniu zachowań seksualnych odgrywają środki masowego przekazu. To one w pewnej części są „odpowiedzialne” za kształtowanie się stosunku młodzieży do zachowań seksualnych. Komercyjne cele realizowane przez stacje telewizyjne, informacje o tematyce seksualnej w prasie codziennej, czy innych periodykach, projekcje filmów o tematyce seksualnej w kinach czy video, literatura piękna epatująca seksualnością, to tylko niektóre czynniki wpływające na współczesną młodzież. (...) Dzięki temu pokolenie „młodych” ma więcej pokus seksualnych niż pokolenie ich rodziców czy dziadków” (Moczuk, 2004: 10). Szczególnie narażone są osoby znajdujące się w okresie rozwojowym. Psychologowie zauważają, iż z uwagi na specyfikę rozwoju w okresie dojrzewania to adolescenti są szczególnie podatni na oddziaływania zglobalizowanej rzeczywistości. Jak podkreślają adolescenti stoją przed niezwykle trudnym wyzwaniem „budowania zrębów nowej, bo już świadomie ukształtowanej tożsamości osobistej, mającej otworzyć ich na dorosłość, jak i przed istotną weryfikacją dotychczasowych wpływów, zwłaszcza pochodzących ze strony autorytetu dorosłych” (Oleszkowicz, Senejko, 2013: 10). Bogactwo wpływów globalizacyjnych, różnorodność bodźców, wielość możliwości do wyboru tworzy bazę, z której adolescent „wybiera „budulec” przydatny w rozwoju osobistym. Z tego samego powodu stanowi ona rzeczywistość bardzo skomplikowaną i wymagającą, gdyż zalew równowartościowych bodźców, bombardujących jaźń adolescenta, może utrudniać przebieg rozwoju w różnych sferach, wymusza bowiem wybór, do jakiego młody człowiek nie jest jeszcze przygotowany” (Oleszkowicz, Senejko, 2013: 10). Popkulturowy przekaz ma ogromny wpływ na kształtowanie się systemu wartości, postaw i poglądów oraz na zachowania dzieci i młodzieży.

W zasygnalizowanych jedynie wyżej okolicznościach adolescent musi znaleźć odpowiedź na pytanie, „kim jestem”? i „kim się staję”?, na kilku płaszczyznach życia jednostkowego jednocześnie. Jest to proces skomplikowany. Każdy z nas musiał przez to przejść jednak, jak wskazywałam wcześniej, kontekst kulturowy, „dawniej i dziś jest zdecydowanie odmienny (...) współczesny niesie w sobie więcej pokus i ślepych ścieżek niż kiedyś” (Kurzępa, 2007: 62). Obecnie „młodzież poddawana jest (bardziej intensywnie) wpływowi przekazów i kryptoprzekazów ze świata mediów, telewizji muzycznych, billboardów. Nagość, ekscentryczny obraz pulsujący erotycznością skutecznie konkuruje, (jak uważał wcześniej Z. Melosik), z nudą klasy szkolnej, powolnością życia w domowej, przewidywalnej egzystencji (...)” (Kurzępa, 2007: 63). Kultura medialna stanowi istotny element kształtowania tożsamości (por. Kurzępa, 2007).

W dobie globalizacji można zidentyfikować kilka zjawisk, które „poważnie zakłócają dojrzewanie procesów emocjonalnych, a tym samym stanowią za-

grożenie dla kondycji i zdrowia psychicznego jednostki” (Oleszowicz, Senejko, 2013: 76). Pierwsze zjawisko, na które wskazują Anna Oleszkowicz oraz Alicja Senejko, dotyczy „zwiększającej się rozbieżności między inteligencją, wiedzą i wykształceniem młodzieży a poziomem jej rozwoju emocjonalnego” (Oleszowicz, Senejko, 2013: 76). Jest to zjawisko niebezpieczne, ponieważ może prowadzić do zbyt szybkiego wprowadzania dzieci w świat dorosłych i charakterystycznych dla nich trosk. Drugie zjawisko to charakterystyczna dla współczesnego społeczeństwa pogoń za ekstremalnymi doznaniem, maksymalizacja przyjemności. Autorki zwracają uwagę, że ów pogoń można traktować jako rozwojową. Bowiem „ekstremalność przeżyć jest wyrazem między innymi zmian dokonujących się w biologii człowieka, ale też traktuje się ją jako mechanizm obronny przed zamętem tożsamościowym. Młody człowiek staje się kimś, gdy prowokuje, naraża się na niebezpieczeństwo, a silne emocje chronią go przed pustką, pozwalają doświadczać tego, że jest, że żyje i czuje” (Oleszkowicz, Senejko, 2013: 77). Ponadto mamy do czynienia z przekraczaniem granic niebezpiecznych dla zdrowia, a nawet życia, ale również dla kondycji psychicznej. Kolejnym, wartym krótkiego opisu, jest zjawisko hedonistycznego i konsumpcyjnego stosunku do życia a także swoisty ekshibicjonizm nawet najbardziej intymnych uczuć i przeżyć, „co w konsekwencji doprowadza do ich powierzchowności, stwarzania fałszywych pozorów szczęścia i dobrej zabawy. Ostatnim zjawiskiem jest powszechnie propagowana wszechpotencjalność młodych ludzi. Kultura indywidualistyczna i wpisana w nią możliwość ciągłego samorozwoju, możliwość zaspokajania własnych potrzeb to tylko złudzenie. Adolescencji żyjąc „w chaosie moralnym, w okresie przenikania się kultur i stylów życia, w dobie spadku znaczenia autorytetów osobowych” (Oleszkowicz, Senejko, 2013: 78) często czują się samotni, a w zawiązku z pozostawieniem samym sobie przeżywają wiele negatywnych emocji. Zaspokojenia potrzeb szukają poza domem rodzinnym w grupie rówieśniczej, podejmując nie zawsze akceptowane przez szersze społeczeństwo zachowania.

Podsumowując tę część rozważań można powiedzieć, że kreowana przez kulturę popularną moda zastąpiła obyczajowość. Dotyczy to także, szczególnie mnie interesującej z uwagi na podejmowany temat, obyczajowości seksualnej młodych ludzi. „To, co modne czy niemodne w seksie, dyktuje kultura popularna, lansując poprzez filmowych czy tabloidowych idoli takie a nie inne rytuały, wzory zachowań, a nawet normy zachowań seksualnych. Trzeba przy tym pamiętać, że dyktat mody bywa często dosłownie odbierany właśnie przez ludzi młodych” (Waż, 2011: 71).

Kryzys tożsamości w dobie globalizacji a nastoletnie macierzyństwo

Wyżej scharakteryzowane zjawiska to tylko nieliczne przykłady opisujące współczesny świat. Świat w którym ukształtować swą tożsamość muszą młodzi ludzie. Młodzieńcze eksperymentowanie, wypełnianie zadań adolescenta,

silnie kreowanych przez kulturę popularną może zakończyć się podejmowaniem seksualnych zachowań ryzykownych i pojawieniem się (przed)wczesnego obowiązku macierzyńskiego. Zaistnienie ciąży, urodzenie dziecka w wieku nastoletnim oraz podjęcie się zadań wynikających z macierzyństwa związane jest w rzeczywistości z podjęciem niekorespondujących z możliwościami fizycznymi, psychologicznymi oraz społecznymi młodych, dopiero dojrzewających dziewcząt (por. Bidzan, 2013: 9).

Mimo, iż dylematy tożsamościowe należą do naturalnych zjawisk, związanych z okresem adolescencji nie ulega wątpliwości, że pozytywne rozwiązanie tego kryzysu jest zdecydowanie trudniejsze dla małoletniej matki.

Takie rozwiązanie utrudnia niezdolność młodej dziewczyny do refleksyjnej interpretacji własnego życia oraz pojawiający się w sytuacji nieplanowanej ciąży, brak poczucia kontynuacji, co nieuchronnie prowadzi do dylematów tożsamościowych. Konflikt tożsamości jakiego wielokrotnie doświadczają młode matki spowodowany jest współwystępowaniem w podmiocie wielości definicji siebie, niespójnych wewnątrznie, a nawet pozostających ze sobą w sprzeczności (matka vs. nastolatka, rówieśnicze życie towarzyskie vs. obowiązki rodzicielskie itp.) (por. Cybal-Michalska, 2006: 100). Trudno w ich przypadku mówić o poczuciu stałości własnego „Ja”, wielokrotnie doświadczają one uczucia, że poprzez zajście w ciążę, czy urodzenie dziecka stały się kimś innym, a ich życie różni się diametralnie od tego „sprzed ciąży”. Istotnym wymiarem tożsamości staje się również poczucie odrębności własnego „Ja”, które w przypadku małoletnich matek wielokrotnie przybiera skrajną postać - poczucia (negatywnej) odmienności, utrudniając zaspokojenie potrzeby afiliacji i przynależności, a tym samym zbudowanie tożsamości grupowej, społecznej czy kulturowej (por. Cybal-Michalska, 2006: 94).

Powodem, utrudniającym pozytywne rozwiązanie kryzysu tożsamości, może być ponadto „trudna sytuacja rodzinna i powszechnie występujący wówczas brak poczucia bezpieczeństwa, miłości i przynależności (...) oraz wychowanie pozbawiające godności, szacunku dla siebie i możliwości kształtowania się postaw niezależności w okresie późniejszym” (Kubacka-Jasiecka, 2001: 61). Pozytywne rozwiązanie kryzysu zostaje utrudnione poprzez, powszechnie występującą w przypadku (przed)wczesnego macierzyństwa utratę możliwości korzystania z przywilejów młodości. Nastolatka nie ma czasu na typowe dla tego okresu rodzaje aktywności, co spowodowane jest nadmiarem obowiązków wynikających z pełnienia roli matki. Prowadzi to do niepowodzenia w osiągnięciu poczucia mocnej, satysfakcjonującej i trwałej tożsamości, powodując rozproszenie ról albo poczucie dezorientacji co do tego, czym lub kim się jest. Nastolatka, pozbawiona zostaje możliwości „eksperymentowania” tak charakterystycznego dla tego etapu rozwojowego (moratorium), a zmuszona zostaje do odgrywania „na serio” roli matki z pełnym zaangażowaniem, zanim zdążyła wypróbować inne role życiowe w celu ukształtowania trwałych postaw i wartości. Jak zauważa Grażyna Mikołajczyk-Lerman, „wyrwanie tego okresu z życia młodych to niepowetowana strata w zdobywaniu doświadczeń” (Mikołajczyk-

Lerman, 2007: 56, Skowrońska-Pućka, 2012: 62-63, Bidzan, 2013: 91-92).

Kryzys tożsamości możemy rozpatrywać jako przyczynę podjęcia (przed)wczesnej inicjacji seksualnej. Należy bowiem pamiętać, iż wielokrotnie proces kształtowania się tożsamości opisywany jest przez badaczy jako czas eksperymentowania, charakterystyczne (i przejściowe) dla okresu poszukiwania własnej tożsamości są: „poszukiwanie niewybrednych rozrywek, przypadkowego seksu, nadmierny konformizm wobec rówieśników, odrzucanie autorytetów, brak poszanowania obowiązujących w społeczeństwie reguł i praw, a zwłaszcza płynność i niepewność obrazu własnej osoby” (Kubacka-Jasiecka, 2001 za: Przybył, 2005: 26) mogące prowadzić do podjęcia inicjacji seksualnej. Negatywne rozwiązanie kryzysu tożsamości można także traktować jako skutek pojawienia się (przed)wczesnego obowiązku macierzyńskiego, ponieważ nowa rola i wynikające z niej liczne obowiązki nie pozwalają na „eksperymentowanie” tak charakterystyczne w okresie moratorium społecznego, a tym samym utrudniają znalezienie odpowiedzi na zasadnicze dla tej fazy pytanie „Kim jestem?”

Rola edukacji i poradnictwa w zakresie przeciwdziałania i wsparcia nastoletnich matek

W mojej ocenie niezwykle istotna w omawianym przypadku jest rola edukacji, która może mieć charakter prewencji pierwotnej, jak i wtórnej, może bowiem stać się również istotnym czynnikiem redukującym ewentualne konsekwencje wynikające z (przed)wczesnego macierzyństwa. W pierwszej kolejności należy wspomnieć o rzetelnej edukacji seksualnej realizowanej zarówno w domu rodzinnym, jak i w szkole. Mimo, iż jest to ważki, z perspektywy charakteryzowanego problemu obszar, wymaga jeszcze ogromnych nakładów pracy w celu poprawy jego efektywności. Nie należy ograniczać się tylko i wyłącznie do wychowania seksualnego młodego pokolenia. Edukacja, w szerokim rozumieniu, przyczynić się może (i powinna) do rozumienia siebie samego oraz innych ludzi, co jest szczególnie istotne w kontekście popkulturowych, globalizacyjnych wpływów. Zrozumienie otaczającej nas zmiennej, płynnej rzeczywistości społecznej i umiejętność odnajdywania się w czasach ciągłej zmiany jest niezwykle cenną kompetencją. Dostrzegam konieczność kształtowania refleksyjności i umiejętności krytycznego myślenia, odpowiedzialności oraz stwarzania szansy do nabywania i doskonalenia szeroko rozumianych kompetencji społecznych. Należy podkreślić, że kompetencji niezbędnych człowiekowi do życia w rodzinie i w społeczeństwie nie należy sprowadzać jedynie do zagadnień związanych ze zdrowiem, płciowością oraz zagrożeń, na jakie we współczesnym świecie narażony jest młody człowiek. Warto pochylić się nad zagadnieniami związanymi z przebiegiem i istotą relacji międzyludzkich, nie sprowadzając ich jedynie do takich umiejętności jak asertywność, umiejętność rozwiązywania konfliktów, skuteczna komunikacja (por. Nowak-Dziemianowicz, 2006: 275). Według Mirosławy Nowak-Dziemianowicz człowiek przygotowany

do życia w rodzinie i społeczeństwie, to człowiek kompetentny, posiadający wiedzę normatywną, instrumentalno-techniczną oraz wiedzę praktyczno-moralną. „Ta ostatnia ma (...) znaczenie najistotniejsze - pozwala bowiem na rozumienie każdego własnego wyboru, podjętej decyzji, na każdorazowe odwołanie się człowieka do stojących za nimi sensów oraz roszczeń: co do ich prawdziwości, słuszności czy też przydatności dla dokonującego wyboru lub podejmującego decyzję człowieka” (Nowak-Dziemianowicz, 2006: 275). Współczesny młody człowiek powinien nie tylko wiedzieć: „jak działać w swoim życiu rodzinnym, jak się porozumiewać, jak budować swe relacje z małżonkiem, jak rozwiązywać konflikty, jak wychowywać dzieci. Musi on szukać odpowiedzi na pytanie: dlaczego i po co: rodzina, dzieci, wychowanie, związek z drugim człowiekiem? Odpowiedzi takich szukać może w obszarze własnej wiedzy praktyczno-moralnej poprzez refleksję prowadzącą do rozumienia i samorozumienia” (Nowak-Dziemianowicz, 2006: 275-276). „Można opracować i włączyć do planów pracy szkoły zajęcia edukacyjne, podczas których ich uczestnicy mieliby szansę na budowanie własnych kompetencji (...). Ich istotą i rezultatem byłoby dążenie do refleksji umożliwiającej rozumienie oraz autorefleksji pozwalającej na samorozumienie tego, co człowiek doświadcza w swym (...) życiu” (Nowak-Dziemianowicz, 2006: 276). W czasach płynnej nowoczesności, charakteryzujących się intensywnością przemian w każdym możliwym aspekcie życia jednostkowego i społecznego, niemożliwych do kontrolowania wpływów mass-mediów niezbędna staje się konieczność kształtowania wyżej wymienionych kompetencji, które mogą chronić przed wystąpieniem zjawiska (przed)wczesnego macierzyństwa, a jeśli ono wystąpi, pomóc w lepszym radzeniu sobie w tej trudnej sytuacji.

Istotnym elementem w przypadku wystąpienia (przed)wczesnej ciąży, a tym samym (przed)wczesnego macierzyństwa, byłaby organizacja i zapewnienie młodym ludziom systemowego poradnictwa społeczno-rodzinnego. Do zadań poradnictwa zaliczyć można byłoby pracę nad szeroko rozumianymi relacjami rodzinnymi, komunikacją wewnątrzrodzinną, rolami w rodzinie, wzmacnianiem kompetencji rodzicielskich, poprawą relacji rodzic-dziecko. Do istotnych zadań poradnictwa należy również podkreślanie roli partnera w „znaczących wydarzeniach rodzinnych, przygotowanie go do pełnienia funkcji ojcowskich” (Kempińska, 2005: 123). Aby działalność w zakresie poradnictwa była efektywna i przynosiła przewidywane efekty oprócz odpowiedniej ilości dobrze wykwalifikowanych doradców i terapeutów powinno zadbać się o „rozumienie przez decydentów i ogół społeczeństwa wartości tego rodzaju działalności edukacyjnej i jej skutków odległych w czasie” (Kempińska, 2005: 125).

Bibliografia

Bauman, Z. (2000). *Globalizacja*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Bidzan, M. (2013). *Nastoletnie rodzicielstwo. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Braun-Gałkowska, M. (2001). Media a odbiorca. *Wychowawca*. 11 (2001). 6-8.
- Cybal-Michalska, A. (2006). *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cybal-Michalska, A. (2012). Tożsamość w ponowoczesności-przyczynek do refleksji na temat społecznej konstrukcji obrazu ciała. W: Z. Lew-Starowicz, K. Waszyńska (red.), *Przemiany seksualności w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Izdebski, Z., Niemiec, T., Wąż, K. (2011). *(Zbyt)młodzi rodzice*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Jakubowski, W. (2006). *Edukacja w świecie kultury popularnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jakubowski, W. (2008). Edukacyjny kontekst kultury wizualnej, czyli o czym mówią filmy. W: W. Jakubowski (red.) *Kultura i edukacja. Konteksty i kontrowersje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kempińska, U. (2005). *Małżeństwa młodocianych. Przyczyny i konsekwencje*. Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku.
- Kubacka-Jasiecka, D. (2001). W poszukiwaniu tożsamości- od agresji potencjalnej do destruktywności. W: B. Urban (red.) *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*, red. B. Urban. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kurzepa, J. (2007). *Zagrożona niewinność. Zakłócenia rozwoju seksualności współczesnej młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Melosik, Z. (2007). *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mikołajczyk-Lerman, G. (2007). Małoletnie rodzicielstwo jako problem psychospołeczny, *Polityka Społeczna*. 8 (2007). 54-56.
- Moczuk, E. (2004). *Młodzież końca wieku. Zachowania seksualne współczesnej młodzieży w świetle badań*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2006). *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Oleszkowicz, A., Senajko, A. (2013). *Psychologia dorastania zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Polak, E. (2001). Procesy globalizacji a szanse i zagrożenia dla młodego pokolenia. W: W. Kojca (red.) *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*. Cieszyn: Uniwersytet Śląski w Katowicach Filia w Cieszynie.
- Ratajczak, Ł. (2012). Rodzicielstwo osób niepełnoletnich. W: A. Matysiak-Błaszczyk, J. Modrzewski (red.), *Socjalizacja dysocjacyjna w doświadczeniu*

indywidualnym i społecznym. Inspiracje teoretyczne i próby pedagogicznych ingerencji. Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Skowrońska-Pućka, A. (2012). Wdrażanie małoletnich rodziców do odpowiedzialnego rodzicielstwa. Z doświadczeń Domu Matki i Dziecka w Gnieźnie. W: J. K. Stępkowska, K. M. Stępkowska (red.) *Institucja rodziny wczoraj i dziś. Perspektywa interdyscyplinarna. Tom 2. Społeczeństwo i Kultura.* Lublin: Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej.
- Waż, K. (2011). Społeczno-kulturowy kontekst zjawiska (przed)wczesnego rodzicielstwa. W: W. Jakubowski, S. Jaskulska (red.) *Kultura mediów, ciało i tożsamość- konteksty socjalizacyjne.* Kraków: Impuls.
- Więclawska, A. (2006). *Nieletnie dziewczęta samotnie wychowujące dzieci a ich przygotowanie do radzenia sobie z ograniczeniami losu.* Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Wosińska, W. (2008). *Oblicza globalizacji.* Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.

Teenage motherhood and globalization. Pop culture as part of the shaping of (sexual) identity youth

The article describes basic problems connected with teenage motherhood. Teen pregnancy is almost always a crisis for the teens involved and their families. In developed countries, the most common reasons for conception before the age of 18 are poverty, family problems, childhood experiences and media exposure. This article encompasses a brief history of adolescent pregnancy, Pop culture factors influencing adolescent pregnancy and the consequences associated with adolescent pregnancy.

MAGDALENA ZADWORNA-CIEŚLAK
Instytut Psychologii, Uniwersytet Łódzki

Sposoby i motywy zdobywania wiedzy przez uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych

Wprowadzenie

Okres nauki w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej przypada na czas zwany w psychologii rozwojowej adolescencją (od około 10.–12. roku życia do około 20. roku życia). Dzieli się on na dwie fazy – okres wczesnej adolescencji (10. – 15. rok życia), oraz adolescencji późnej (16. – 20. rok życia). Fizyczne zmiany w tym okresie są tak gwałtowne i przełomowe, że znacząco wpływają na inne sfery. Szczególnym przekształceniom ulega sfera poznawcza. Wzrasta zasób słownictwa i jego treści, zrozumienie struktury gramatycznej języka oraz kultury języka. W zakresie percepcji dorastający spostrzegają bardziej dokładnie, wielostronnie i w ukierunkowany sposób. Myślenie przyjmuje postać operacji formalnych, staje się bardziej logiczne i abstrakcyjne, a także mniej egocentryczne. Umożliwia ono oderwanie się od konkretnych treści i formułowanie hipotez. Nastolatek może głębiej wnikać w problemy i stawiać dociekliwe pytania. Rozwija się wyobraźnia, co umożliwia realizowanie pomysłów w marzeniach i twórczości. Zmianom tym towarzyszą przeobrażenia w sferze społecznej, emocjonalnej, moralnej i sferze osobowości (por. Kielar-Turska, 2003: 285–332; Obuchowska, 2004: 163-201).

Szczególne zmiany zachodzą w obszarze pamięci - w zakresie pojemności, wiedzy, strategii i metapamięci (Schaffer, 2007: 270-290). Rozwija się pamięć logiczna i dowolna, a towarzyszy jej uwaga dowolna. Starsze dzieci i młodzież posiadają większą wiedzę i lepszą zdolność stosowania różnych strategii zapamiętywania, potrafią też myśleć o pamięci i wypracowują skuteczne sposoby korzystania z niej. Wraz z wiekiem nabywają sprawność w zakresie stosowania różnych strategii, pomagających na każdym etapie zapamiętywania. Młody człowiek staje się coraz bardziej kompetentny w korzystaniu z pamięci, bez względu na jej pojemność. Rozwija się także wiedza na temat własnych procesów poznawczych, dzięki czemu młodzi ludzie rozumieją, że pamięć funkcjonuje w określony sposób, ma pewne ograniczenia, ale w określony sposób można ją wspomagać (Schaffer, 2007: 279).

Jak jednak zauważa Janusz Trempała (2006: 13-44), indywidualność i wielowymiarowość rozwoju uniemożliwia identyfikację jednego ogólnego wzoru zmian w funkcjonowaniu intelektualnym człowieka. Nie oznacza to, iż nie można uchwycić pewnych tendencji w zakresie porządku rozwoju umysłowego. Przebiega on jednak wielowymiarowo i wielokierunkowo. W zakresie ogólnych tendencji rozwoju poznawczego można wyróżnić kilka podstawowych:

1. Człowiek w ciągu życia odbiera i przetwarza coraz to nowe informacje, gromadzi doświadczenie i wiedzę aż do starości.
2. Wraz wiekiem pojawiają się coraz bardziej złożone formy myślenia, pozwalające na rozwiązywanie coraz bardziej złożonych problemów.
3. Wraz z wiekiem procesy przetwarzania informacji ulegają doskonaleniu, choć starzeniu towarzyszy spadek ich efektywności. Nie jest to jednak zjawisko nieuchronne i rozległe, a duże znaczenie ma tutaj trening edukacyjny.

Osiągnięcia rozwojowe w okresie adolescencji przekładają się na edukację i stosowane sposoby zdobywania wiedzy. Uczenie się jest powiązane z procesem nauczania, który rozumieć można jako złożony i dynamiczny proces, w trakcie którego uprzednio znana i wartościowa wiedza jest na nowo budowana, wspólnie opracowywana i przechodzi z jednego źródła do innego (Sędek, 2005: 267). Jest to planowa praca nauczyciela z uczniami, która pozwala im na zdobycie wiadomości, umiejętności, nawyków, rozwijanie zdolności i zainteresowań oraz pożądanых trwałych zmian w ich postępowaniu, kompetencjach i osobowości (Kowalik, 2001: 45–58).

Terminu *uczenie się* używamy w różnych znaczeniach. Można mówić o uczeniu się jako czynności podejmowanej w celu przyswojenia sobie czegoś niezależnie od skuteczności, a także traktować uczenie się jako proces, biorąc pod uwagę uzyskiwane przez jednostkę efekty. Uczenie się jest procesem, który zachodzi w układzie nerwowym i powoduje mniej lub bardziej trwałe zmiany w możliwościach jednostki lub w jej zachowaniu. Uczenie się podporządkowane jest dwóm głównym rodzajom celów: wykonaniowym, które wiążą się z wykonywaniem zewnętrznie narzucanych i zewnętrznie ocenianych zadań oraz sprawnościowym, które związane są z osiąganiem przez samą jednostkę satysfakcjonującej biegłości w danej dziedzinie i ocenie na podstawie własnych wewnętrznych standardów (Sędek, 2003: 274).

Wzajemnie powiązane procesy uczenia się i nauczania wraz z towarzyszącym im wychowaniem określa się mianem kształcenia. Zdefiniować je można jako procedury wspomagania budowy nowej struktury poznawczej (lub modyfikacji struktury istniejącej) u osób uczących się poprzez określoną formę komunikowania się (Sędek, 2005, s. 259). Zgodnie z tą definicją, zarówno nauczyciele jak różnorodne środki przekazu (podręczniki, programy komputerowe) mogą służyć kształceniu.

W zakresie edukacji szkolnej uczniowie zdobywają wiedzę i umiejętności zarówno podczas lekcji, jak i w formie prac domowych, samodzielnie oraz przy współpracy z nauczycielem kierując procesem uczenia się. Nauczyciel formu-

łować może w procesie kształcenia zarówno cele wykonaniowe, jak i sprawnościowe, a wiele zależy tu od jego kompetencji, wiedzy, doświadczenia i osobowości oraz specyfiki nauczanego przedmiotu.

Interesującą próbę wyodrębnienia komponentów modelu kształcenia na przykładzie relacji nauczanie-uczenie się podejmuje Dembo (1997: 212-290). Na kształcenie składają się zatem między innymi następujące elementy:

- to, co uczniowie już wiedzą na dany temat;
- to, co muszą oni robić, by się nauczyć;
- to, czego będą się uczyć;
- prawidłowości uczenia się i motywacji — nauczyciel powinien uczyć różnymi metodami, by wywołać różne rodzaje uczenia się (np. ważną zasadą przy uczeniu się tabliczki mnożenia jest powtarzanie, ale będzie ono mniej użyteczne przy uczeniu się rozwiązywania zadań matematycznych);
- różnice indywidualne — niezbędne są modyfikacje postępowania nauczyciela w zależności od wieku ucznia, jego cech, poziomu uwagi uczniów, ich pamięci i rozwoju językowego, motywacji.
- zachowanie nauczyciela — jego kompetencje, oczekiwania i przekonania;
- metody nauczania — czyli to, jak nauczyciel może ułatwić uczenie się.

Obraz współczesnego edukującego się nastolatka – ucznia gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej, warto uzupełnić o treści związane z nowoczesnymi technologiami, które stanowią pomoc, ale i zagrożenie w procesie zdobywania wiedzy. Dorastający mają swoje pasje, które często realizują za pomocą Internetu. Działania te mogą być kształcące, ale i zniekształcające obraz świata. Czas wolny pochłania im rozrywka oparta na wzorach widzianych w mediach. Na aktywność młodzieży wpływa istotnie także środowisko rodzinne i grupa rówieśnicza, a okres ten można za Ireną Obuchowską określić jako czas „między mocą a bezsilnością” (Obuchowska, 2012: 17-20). Jest to czas pełen wyzwań i sytuacji trudnych, mających miejsce także w środowisku szkolnym podczas klasówek, sprawdzianów i egzaminów, które są nieodłączną częścią edukacji szkolnej (por. Ogińska-Bulik, Zadworna-Cieślak, 2014: 9-24). W procesie rozwoju istotne są podmiotowe i rodzinne zasoby, które chronić mogą młodzieży przed zagrożeniami i zachowaniami problemowymi (Zadworna-Cieślak, 2012: 69-83).

Wobec obecnych zagrożeń rozwoju kształtowanie motywacji do nauki u dorastających oraz rozwijanie zróżnicowanych sposobów zdobywania wiedzy jaki się jako szczególne wyzwanie współczesności. Zmotywowany do nauki nastolatek, świadom wartości wykształcenia, stawiający sobie wysoko poprzeczkę przy zdobywaniu wiedzy z różnych dziedzin ma szansę na rozwój zainteresowań i osiągnięcia szkolne, a te z kolei zwrótnie podbudzają go do dalszego kształcenia. Jak wynika z badań, aspiracje szkolne i życiowe gimnazjalistów zdeterminowane są podejmowanymi przez uczniów formami samodoskonalenia, a w ich kształtowaniu istotną rolę odgrywają także osiągnięcia szkolne

(Wójtowicz, 2009: 121-130). Czas adolescencji jest więc szczególnym okresem budowania całościowego kapitału edukacyjnego jednostki.

Cel badań i pytania badawcze

Głównym celem przeprowadzonych badań było ustalenie specyfiki zdobywania wiedzy przez gimnazjalistów oraz uczniów szkół ponadgimnazjalnych – czasu, motywów, sposobów, metod uczenia się.

W pracy postawiono następujące pytania badawcze:

- Ile czasu na naukę pozalekcyjną poświęcają badani uczniowie?
- Jakie motywy i sposoby uczenia się obserwowane są wśród ankietowanych uczniów?
- Czy uczniowie z różnych szkół (i w różnym wieku) prezentują odmienną specyfikę zdobywania wiedzy?

Grupa badawcza

Grupę badawczą stanowiło 140 uczniów z dwóch typów szkół publicznych – 70 uczniów gimnazjum (35 chłopców i 35 dziewcząt w wieku 13-16 lat) oraz 70 uczniów liceum ogólnokształcącego (35 reprezentantów każdej płci w wieku 17-19 lat). Szkoły wybrano losowo w jednej z miejscowości centralnej Polski.

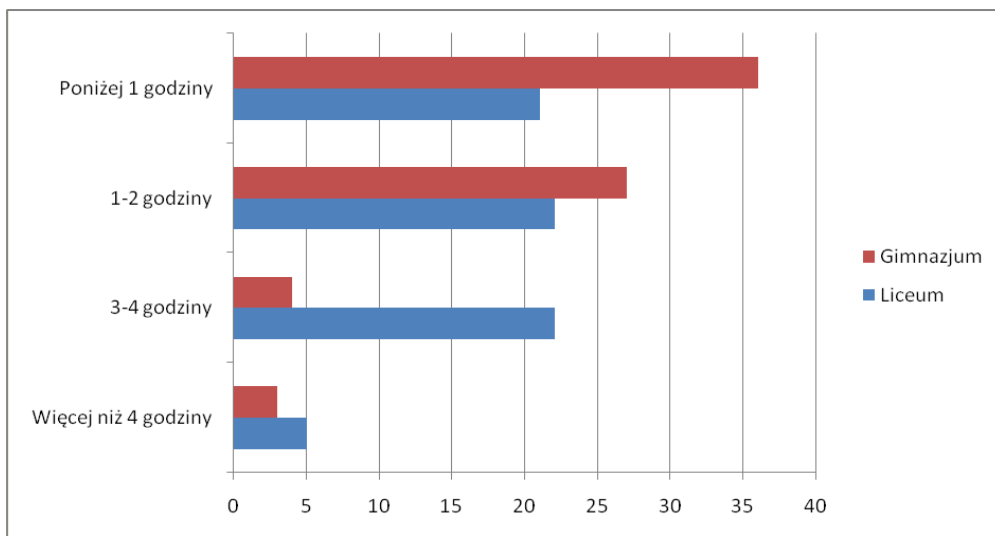
Narzędzie badawcze

Badania przeprowadzono z zastosowaniem autorskiej ankiety⁵⁴. W części metryczkowej pytano o płeć oraz typ szkoły do której uczęszcza ankietowany. Podstawowa część ankiety zawierała pytania o charakterze zamkniętym, w tym jedno, które umożliwiało wpisanie swojej własnej odpowiedzi na zadane pytanie. Większość pytań było o charakterze kafeterii koniunktywnej - respondent mógł wskazać więcej niż jedną odpowiedź, natomiast jedno pytanie należało do kafeterii dysjunktywnej - respondent mógł wskazać tylko jedną z możliwych odpowiedzi.

Wyniki badań

Pierwsze pytanie ankiety dotyczyło czasu poświęcanego na naukę pozalekcyjną. Uczniowie mieli tu do wyboru jedną odpowiedź spośród 4 przedziałów czasowych. Odpowiedzi uczniów gimnazjum i liceum zawiera wykres 1.

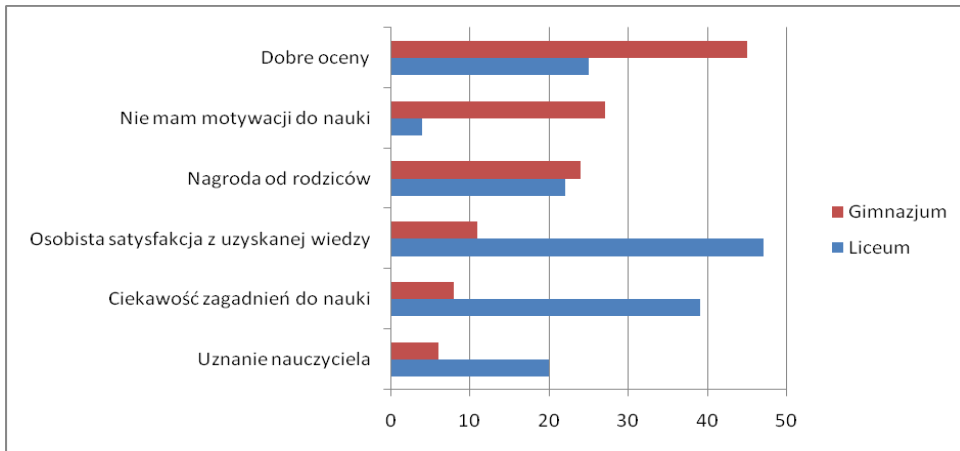
⁵⁴ Badania przeprowadził Krzysztof Radomski

Wykres 1. Dzienny czas poświęcany na naukę pozalekcyjną

Zestawiając odpowiedzi uczniów gimnazjum i liceum ogólnokształcącego można stwierdzić, że uczniowie liceum poświęcają więcej czasu na zdobywanie wiedzy niż gimnazjaliści, którzy najczęściej wybierali kategorię czasową poniżej jednej godziny. Licealiści uczą się najczęściej po szkole od 1 do 4 godzin dziennie. Wśród uczniów z obu szkół najmniej jest takich osób, które poświęcają na naukę więcej niż 4 godziny dziennie.

Kolejne pytanie dotyczyło motywów uczniów do nauki. Każdy z ankietowanych miał do wyboru sześć kategorii odpowiedzi na pytanie „Co najbardziej motywuje cię do nauki”, spośród których mógł wybrać dowolną ilość (Wykres 2).

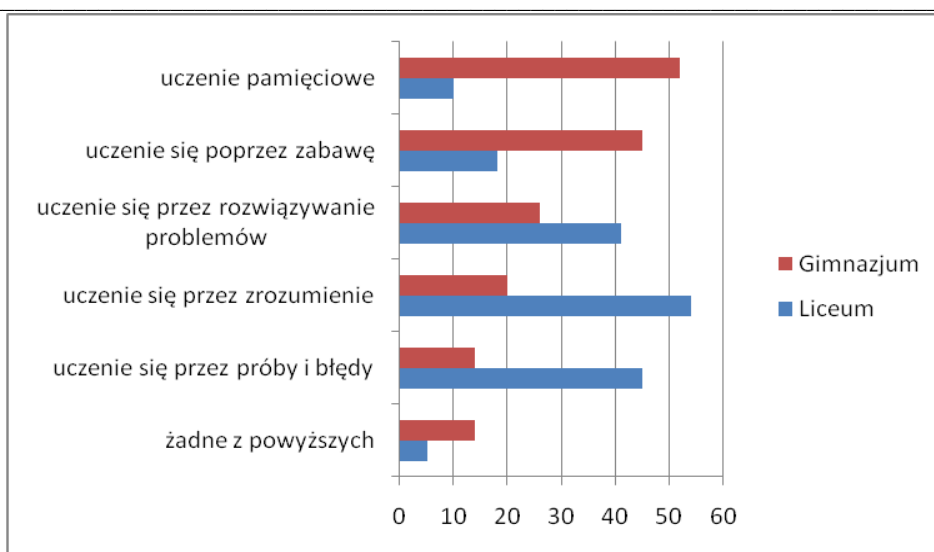
Wykres 2. Motywy zdobywania wiedzy



Podczas porównań odpowiedzi gimnazjalistów i licealistów zauważyć można duże rozbieżności. Najbardziej widoczny kontrast w przypadku udzielanych odpowiedzi widoczny jest w przypadku ciekawości zagadnień do nauki i osobistej satysfakcji z uzyskanej wiedzy – można zauważyć tu sprawnościowe cele uczenia się. Wśród gimnazjalistów są to jednej z najrzadziej zaznaczanych odpowiedzi, natomiast w przypadku uczniów liceum są to odpowiedzi najczęstsze. Z analizy porównawczej odpowiedzi uczniów z dwóch typów szkół wynika, że bardzo duża ilość gimnazjalistów w porównaniu z licealistami wykazuje brak motywacji do nauki. Zauważalne jest także, że więcej licealistów niż uczniów młodszych ma motywację płynącą z uznania nauczyciela. Porównywalną liczbę uczniów gimnazjum i liceum motywują nagrody przyznawane przez rodziców. Z kolei gimnazjalistów motywują najbardziej dobre oceny.

W kolejnym punkcie ankietowani zostali zapytani o sposoby uczenia się, które najbardziej im odpowiadają. W pytaniu mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź (Wykres 3).

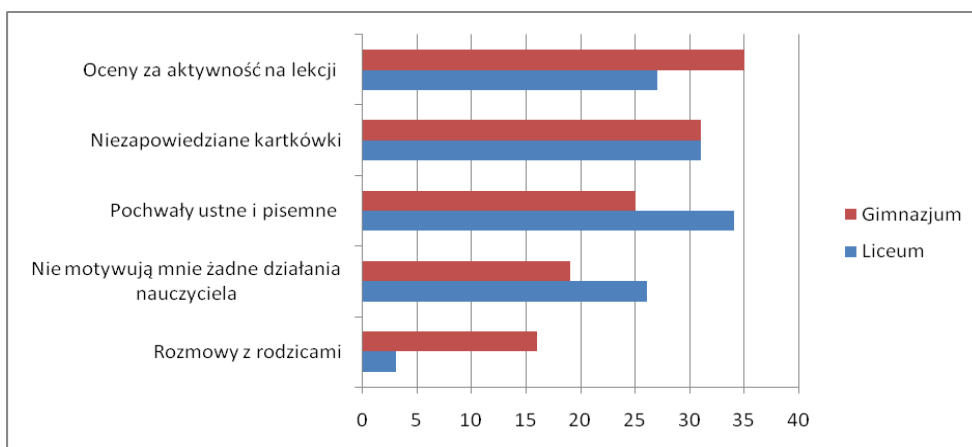
Wykres 3. Sposoby uczenia się ankietowanych



Uzyskane dane wskazują na odmienną specyfikę zdobywania wiedzy u nastolatków starszych i młodszych. Uczniowie gimnazjum stawiają przede wszystkim na uczenie się przez zabawę oraz uczenie się pamięciowe. Uczniowie liceum natomiast wolą uczyć się przez zrozumienie, rozwiązywanie problemów oraz metodą prób i błędów. Przymiślnie postępujący rozwój poznawczy w sferze myślenia, pamięci i uwagi jest podłożem zauważonych różnic.

Ustalono również, jakie działania podejmowane przez nauczyciela najbardziej motywują uczniów do efektywnego uczenia się (Wykres 4).

Wykres 4. Działania nauczyciela, które motywują do efektywnego uczenia się

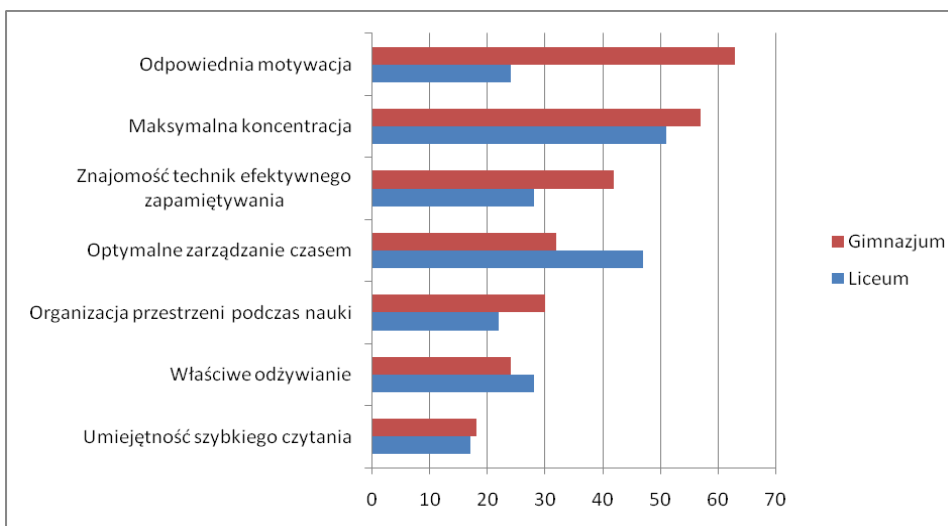


W kwestii działań jakie podejmuje nauczyciel w celu wzbudzenia motywacji u uczniów odpowiedzi uczniów gimnazjum i liceum ogólnokształcącego są dość zbliżone do siebie. Dla gimnazjalistów najważniejsze są oceny z aktywność na

lekcji, natomiast dla licealistów pochwały ustne i pisemne. Duża różnica w udzielaniu odpowiedzi pojawia się w przypadku wyboru odpowiedzi „rozmowy z rodzicami”, którą gimnazjaliści wskazywali prawie pięciokrotnie częściej niż licealiści. Zauważyć należy dość dużą ilość wskazań przez licealistów (nieco mniejszą przez gimnazjalistów), iż nie motywują ich żadne działania nauczyciela. Zastanawiać może powód tego poglądu, związany albo z wewnętrzną motywacją do nauki albo z postawą oportunistyczną uczniów i/lub z nieprawidłowymi działaniami nauczycieli.

Następnie uczniowie oszacowali czynniki wpływające na ich efektywność uczenia się. W tym przypadku także mogli wybrać dowolną ilość odpowiedzi (Wykres 5).

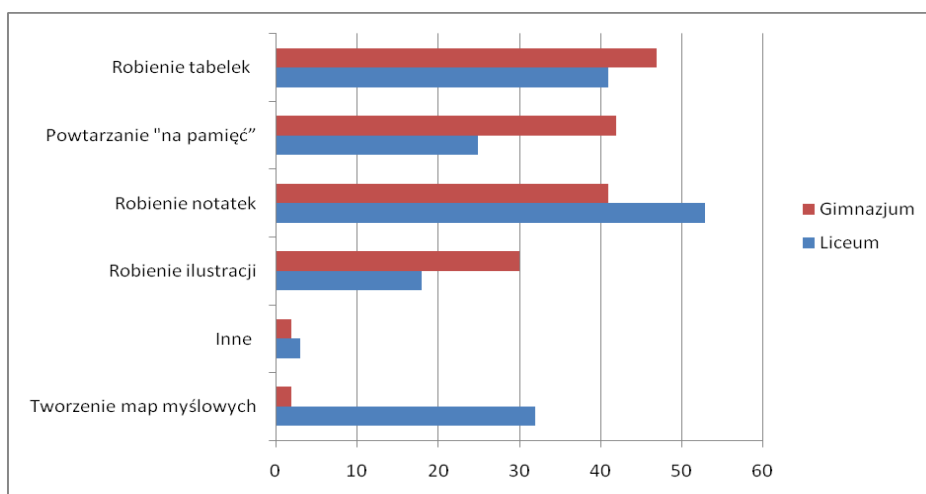
Wykres 5. Porównanie opinii licealistów i gimnazjalistów na temat wpływu różnych czynników na efektywne uczenie się



Według większości licealistów największy wpływ na efektywne uczenie się ma maksymalna koncentracja, natomiast dla gimnazjalistów - odpowiednia motywacja. Młodszy uczniowie zauważają przede wszystkim rolę motywacji – przypuszczalnie zewnętrznej (choć pytanie tego nie precyzuje, można tak sądzić na podstawie odpowiedzi na wcześniejsze pytania). Widzą też rolę koncentracji i technik zapamiętywania, choć w mniejszym stopniu doceniają optymalne zarządzanie czasem, co jest czynnikiem istotnym dla uczniów starszych. Uczniowie z obu grup najrzadziej uznali za przydatne dla efektywności uczenia się umiejętności szybkiego czytania i właściwe odżywianie.

W dalszej kolejności zapytano uczniów o to, jakie działania podejmowane przez nich samych podczas uczenia się, są ich zdaniem najefektywniejsze. Uczniowie mieli do wyboru sześć wariantów odpowiedzi, przy czym w ostatnim mogli wpisać swoje własne pomysły (Wykres 6).

Wykres 6. Najbardziej efektywne działania podczas uczenia się w opinii uczniów



Badani uczniowie z obu typów szkół najczęściej w celu zapamiętania robią notatki, tabelki i powtarzają materiał. Zauważalny jest pewien kontrast po-

między odpowiedziami uczniów gimnazjum i liceum. Dla gimnazjalistów ulubionym sposobem jest robienie tabelki, dla licealistów – notatek. Młodszy uczniowie częściej niż starsi powtarzają „na pamięć” i robią ilustracje. Z kolei jest im obca technika tworzenia map myślowych, stosowana przez licealistów. Może być to spowodowane niewiedzą gimnazjalistów na temat takiej techniki uczenia się. W odpowiedzi na to pytanie także zauważalne są rozwojowe zmiany w zakresie wzrostu stosowanych strategii zapamiętywania.

Podsumowanie

Uczenie się jest złożonym procesem poznawczym, sprzężonym z innymi procesami, takimi jak spostrzeganie, procesy uwagi i pamięci, procesy wyobraźni, myślenie i rozwiązywanie problemów. Wszystkie te procesy uczeń wykorzystuje w celu zdobywania wiedzy w toku edukacji szkolnej. Jak ustalono w badaniach własnych, specyfika zdobywania wiedzy jest różna w zależności od wieku, a co za tym idzie - poziomu edukacji badanych uczniów. Uczniowie w okresie wczesnej i późnej adolescencji posługują się odmiennymi metodami zdobywania wiedzy, prezentują rozmaite motywy uczenia się i inaczej widzą rolę nauczyciela w tym procesie. Zauważalna jest większa elastyczność w stosowaniu złożonych metod zdobywania wiedzy u starszych uczniów.

Fakty te mogą być bardzo cenne z punktu widzenia dydaktyków pracujących z uczniami w różnym wieku. Nauczanie powinno mieć e zindywidualizowany charakter, a wiek jest tutaj jednym z głównych – lecz na pewno nie jedynym – czynnikiem różnicującym specyfikę zdobywania wiedzy przez młodzież.

Postępowanie nauczyciela to środek do osiągnięcia celu. Miarą jego efektywności jest uzyskiwany przez ucznia rezultat. Nauczyciel powinien stawiać wymagania obejmujące cele nie tylko wykonaniowe, ale także sprawnościowe cele uczenia się. W przypadku, gdy uczeń sam chce się czegoś nauczyć, ma motywację wewnętrzną, jest skłonny wkładać w to więcej wysiłku i szybciej radzi sobie z postawionym zadaniem. Cele sprawnościowe motywują do podejmowania trudnych zadań traktowanych jako wyzwanie oraz pobudzają zainteresowanie daną dziedziną (Sędek, 2003: 274-275).

Czas wczesnej i późnej adolescencji to czas spędzony w dużej mierze w szkole. Rodzą się wówczas aspiracje młodego człowieka, zapadają decyzje związane z karierą edukacyjną. Konfrontacja podejmowanych starań i uzyskiwanych wyników może współdecydować o późniejszym podejściu do wyzwań, jakie będą przed nim stawiane lub jakie sam będzie stawiał przed sobą (por. Boryszewska, 2008: 3-180)

Warto w tym miejscu wspomnieć o stylach uczenia się (Gajewski, 2005: 28-35). Człowiek znający swoje preferencje w zakresie uczenia się może uczyć się świadomie, kontrolując proces kształcenia w kierunku najbardziej mu odpowiadającym. Nauczyciel zaś powinien sprawnie dostosowywać sposób edukacji do potrzeb i możliwości ucznia. Jest to wyzwanie nie tylko dla nauczycieli, lecz

i dla rodziców, którzy mogą wspierać dzieci w rozpoznawaniu ich indywidualnych preferencji uczenia się oraz pomagać w rozwijaniu zróżnicowanych strategii zapamiętywania. Nieodzowna jest ich rola przy wzmacnianiu motywacji do nauki. Jak wskazały powyższe badania, motywy uczenia się są różnorodne i zmieniają się z wiekiem. Rolą środowiska rodzinnego i szkolnego jest ich rozpoznawanie, modelowanie motywów właściwych i wzmacnianie powstałych pod wpływem motywacji efektów uczenia się.

Bibliografia

- Boryszewska, J.K. (2008). *Źródła sukcesu szkolnego młodzieży licealnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dembo, M.H. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gajewski, R. (2005). O stylach uczenia się i I-edukacji. *E-mentor*, 4 (11), 28-35. Artykuł pobrany w dniu 15.03.2016 ze strony http://www.e-mentor.edu.pl/_pdf/ementor11.pdf#page=28
- Kielar-Turska, M. (2003). Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: GWP.
- Kowalik, P. (2001). Szkoła jako miejsce edukacji uczniów. W: K. M. Czarnecki (red.), *Podstawy psychologii edukacyjnej dla studentów wyższych szkół zawodowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Obuchowska, I. (2012). Dorastanie – między mocą a bezsilnością. W: Z. Izdebski (red.), *Zagrożenia okresu dorastania*. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Obuchowska, I. (2004). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*. Warszawa: PWN.
- Ogińska-Bulik, N., Zadworna-Cieślak, M. (2014). Rola prężności psychicznej w radzeniu sobie ze stresem związanym z egzaminem maturalnym. *Przebieg Badań Edukacyjnych*, 19 (2), 7-24.
- Schaffer, H.R. (2007). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Sędek S. (2005), *Psychologia kształcenia* W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk: GWP.
- Trempała, J. (2006). Rozwój poznawczy. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*. Warszawa: PWN.
- Wójtowicz, M.W. (2009). Aspiracje edukacyjne i życiowe uczniów gimnazjów małych miast województwa łódzkiego. W: E. Przygońska, I. Chmielewska (red.), *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia – badania – koncepcje*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Zadworna-Cieślak, M. (2012). Health behavior of young people – the role of psychological and family determinants. W: A. Sobczak, M. Znajmiecka-

Sikora (ed.), *Development in the perspective of the human science – opportunities and threats*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Motives and styles of acquiring knowledge in the group of lower secondary and high school students

The processes of acquiring knowledge occupy an important place in the activity of students of different ages. Motives, forms and techniques of learning are varied in different individuals. They can depend on the individual characteristics, in this age, and the specificity of the subject, the person of teacher and teaching conditions. The aim of this study was to determine the dominant styles and motives of acquiring knowledge among students at secondary and high school. The study was conducted among 140 respondents - with 70 students were from secondary school and 70 high school. Half of the respondents in each subgroup were boys, half - girls. The study was conducted using an own questionnaire. The questions related to daily time learning, learning motives and preferred methods of acquiring knowledge. A comparison of answers by the younger and older students and boys and girls was made. The article discuss ways of acquiring knowledge in the contemporary school. Conclusions about effectiveness of learning at different levels of education in the era of globalization will be reached.

ROZDZIAŁ III

PEDAGOG W DOBIE GLOBALIZACJI

ANETA SYLWIA BARANOWSKA
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Nauczyciel w sytuacji wielokulturowości w polskiej szkole

Wprowadzenie

Migracja, czyli *dobrowolne przemieszczanie się związane ze względnie trwałą zmianą miejsca zamieszkania* (Okólski, 2004: 82), to zjawisko znane od bardzo dawna. Dzieje ludzkości zawsze związane były z mniej lub bardziej intensywnymi wędrówkami pojedynczych osobników, plemion, narodów czy grup etnicznych (Świniarski, 2009: 55). Współczesne ruchy migracyjne stanowią wielowymiarowy proces wywołwany przez systemy gospodarczo-polityczne poszczególnych państw, relacje i stosunki międzynarodowe, ewolucję praw człowieka, a także stan środowiska naturalnego, miejscowych warunków życia i edukacji (Knopek, 2008: 19). W XXI wieku osiedlenie się w innym kraju przestało być czymś niezwykłym, a stało się wręcz codziennością w ludzkiej

biografii (Bilas, Kobyłecki, 2001: 35). Jak wynika z danych OECD prawie 3% ludności świata, czyli około 190 mln ludzi, przebywa poza swoim krajem urodzenia (<http://www.oecd.org/insights/43568934.pdf>, dostęp: 16.02.2016). W praktyce oznacza to, że jeden mieszkaniec globu na trzydziestu pięciu jest międzynarodowym migrantem (Maksimczuk, Sidorowicz, 2008: 39).

Ruchy migracyjne stanowią złożone zjawisko, które można dzielić według różnych kryteriów, wyodrębniając wiele rodzajów migracji (Gocalski, 2009: 19). Analizując mobilność jednostek najczęściej wskazuje się na emigrację, czyli opuszczenie kraju pochodzenia przez jego obywateli oraz imigrację, czyli przyjazd do kraju obywateli innych państw. Światowe badania nad migracjami pozwoliły na wyróżnienie krajów o przewadze imigracji nad emigracją, czyli tzw. krajów imigracji netto, takich jak: Stany Zjednoczone czy Wielka Brytania oraz krajów o prymacie odpływu ludności nad jej napływem, czyli krajów emigracji netto, do których zalicza się m.in. Polska (Nowakowska, 2011: 101-102).

Polska pomimo akcesji w 2004 roku do Unii Europejskiej wciąż jest mało atrakcyjnym miejscem dla migrantów poszukujących lepszych warunków własnej egzystencji. Szacuje się, że całkowita liczba imigrantów przebywających w Polsce na okres co najmniej 12 miesięcy wyniosła w 2011 roku 641 tys. osób, z czego 53,5 tys. osób zamieszkiwało nasz kraj na stałe (<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/rezydenci-ludnosc-rezydujaca,19,1.html>, dostęp: 7.03.2016). Warto jednak nadmienić, że z roku na rok liczba imigrantów osiedlających się w Polsce sukcesywnie wzrasta, co wiąże się z zapotrzebowaniem na pracę cudzoziemców w sektorze drugorzędny oraz wyłaniające się lepsze perspektywy życia nad Wisłą (Grzymała-Kazłowska, Łodziński, 2008: 18). To z kolei oznacza, że wielokulturowość rozumiana jako *współwystępowanie na tej samej przestrzeni (albo w bezpośrednim sąsiedztwie bez wyraźnego rozgraniczenia, albo w sytuacji aspiracji do zajęcia tej samej przestrzeni) dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych kulturowych cechach dystynktywnych: wyglądzie zewnętrznym, języku, zachowaniu, wyznaniu, pochodzeniu, układzie wartości itd., które przyczyniają się do wzajemnego postrzegania odmienności z różnymi tego skutkami* (Golka, 1997: 54-55), powoli staje się w Polsce dostrzegalnym faktem społecznym, zwłaszcza w dużych miastach np. Warszawie. Sytuacja ta stanowi szczególne wyzwanie dla instytucji politycznych, systemu prawnego, a także edukacyjnego, ponieważ przybywający nad Wisłę obcokrajowcy często osiedlają się w Polsce wraz ze swoimi dziećmi będącymi w wieku szkolnym (Pogorzała, 2011: 3).

Uczniowie-obcokrajowcy w polskiej szkole – wybrane aspekty prawne

Z punktu widzenia kraju przyjmującego dzieci obcokrajowców to nieletni, którzy towarzyszą swoim rodzicom w trakcie ich pobytu na obczyźnie. Uwzględniając polską rzeczywistość będą nimi dzieci osób zamieszkałych nad Wisłą nielegalnie lub osób przebywających w Polsce na podstawie: „wizy; ze-

zwolenia na pobyt czasowy i pracę; zezwolenia na pobyt czasowy w celu wykonywania pracy w zawodzie wymagającym wysokich kwalifikacji; zezwolenia na pobyt czasowy w celu wykonywania pracy przez cudzoziemca delegowanego przez pracodawcę zagranicznego na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej; zezwolenia na pobyt czasowy w celu prowadzenia działalności gospodarczej; zezwolenia na pobyt czasowy w celu kształcenia się na studiach; zezwolenia na pobyt czasowy w celu prowadzenia badań naukowych; zezwolenia na pobyt czasowy dla członków rodzin obywateli Rzeczypospolitej Polskiej oraz członków rodzin cudzoziemców; zezwolenia na pobyt na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej cudzoziemców będących ofiarami handlu ludźmi; zezwolenia na pobyt czasowy ze względu na okoliczności wymagające krótkotrwałego pobytu; zezwolenia na pobyt czasowy ze względu na inne okoliczności np. chęć zamieszkania na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej wspólnie z pracownikiem migrującym; zezwolenia na pobyt stały na czas nieoznaczony; zezwolenia na pobyt rezydenta długoterminowego UE na czas nieoznaczony; zgody na pobyt ze względów humanitarnych na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej” (Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 roku o cudzoziemcach [Dz. U. z 2013 r. poz. 1650], art. 98-225.). Do grupy tej należeć będą również dzieci uchodźców; migrantów, którym udzielono ochrony uzupełniającej lub czasowej; azylantów, a także osób, które starają się o ochronę (Ustawa z dnia 13 czerwca 2003r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej [Dz.U. 2003 nr 128 poz. 1176], art. 3).

W świetle polskich przepisów prawnych, każde dziecko obcokrajowców, które nie ukończyło 18 roku życia ma prawo do bezpłatnej edukacji. Prawo to gwarantuje artykuł 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej oraz Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty. Osoby nieposiadające polskiego obywatelstwa mogą korzystać z nauki i opieki w publicznych i niepublicznych przedszkolach lub innych formach wychowania przedszkolnego, a podlegające obowiązkowi szkolnemu w: publicznych szkołach podstawowych; gimnazjach; publicznych szkołach artystycznych; w placówkach, w tym placówkach artystycznych; oraz w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych na warunkach dotyczących obywateli polskich do ukończenia 18 lat lub ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej. Dzieci odmienne kulturowo, które uczęszczają do polskich szkół mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego, w sytuacji gdy go nie znają lub porozumiewają się w nim w stopniu niewystarczającym. Dzieci te mogą również korzystać z dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania, nie dłużej jednak niż przez okres 12 miesięcy. Obowiązek organizowania tego rodzaju formy pomocy spoczywa na organie prowadzącym szkołę. Dzieci imigrantów posiadają także możliwość uzyskania wsparcia osoby władającej językiem kraju ich pochodzenia, zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Z propozycji tej, podobnie jak w przypadku zajęć wyrównawczych, mogą korzystać nie dłużej niż przez rok kalendarzowy (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty [Dz.U. 1991 Nr 95 poz. 425], art. 94).

Z danych Ministerstwa Edukacji Narodowej, wynika, że w publicznych polskich przedszkolach i szkołach w latach 2010/2011-2013/2014 kształciło się średnio 7,5 tys. dzieci cudzoziemskich, w tym ponad 2 tys. w warszawskich placówkach oświatowych (za: Fihel, 2014: 8).

Funkcjonowanie poznawczo-społeczne dzieci odmiennych kulturowo w szkole

Dzieci-imigranci, podobnie jak ich rodzice, przyjeżdżając do nowego kraju przechodzą tzw. „szok kulturowy”. Jest nim *stan emocjonalnego zaburzenia, związanego z przybyciem do odmiennego, często nieznanego środowiska kulturowego i społecznego, objawiający się trudnością w odnalezieniu się w nowym otoczeniu* (Bernacka-Langier, Brzezicka, Doroszuk i in, 2010: 11). W momencie, gdy jednostka zamieszkuje dotychczas obcą jej przestrzeń geograficzną pojawia się konflikt kultur, norm, z którymi stykała się w kraju pochodzenia z tymi, z którymi spotyka się na co dzień w kraju docelowym. Jeśli rodzima kultura bardzo różni się od kultury przyjmującej, doświadczane trudności są większe (tamże: 10-11).

Uczniowie cudzoziemscy z reguły mają problem z porozumiewaniem się w języku ojczystym kraju, do którego wyemigrowali. Zazwyczaj ich znajomość języka polskiego jest słaba. Sytuacja ta rodzi szereg negatywnych implikacji: dzieci te nie rozumieją treści przekazywanych w trakcie lekcji, potocznych wyrażań czy młodzieżowego slangu; nie potrafią wyrażać swoich potrzeb, odpowiadać na pytania, nawiązać kontaktu z rówieśnikami (Białek, 2015: 13-14). Dodatkowe zajęcia z języka polskiego czy obecność pomocy nauczyciela nie zawsze pomagają, zwłaszcza, kiedy w swoim rodzinnym domu mówią w języku ojczystym (Bernacka-Langier, Brzezicka, Doroszuk i in, 2010: 10).

Barierą w porozumiewaniu się z rodzimą ludnością kraju goszczącego jest również nieznanostwo zasad rządzących komunikacją niewerbalną i relacyjną w nowej kulturze (Chutnik, 2007: 29). Niewerbalne aspekty interakcji społecznych dotyczą wyrażania uczuć i emocji, przyjmowania odpowiedniej postawy i utrzymywania odpowiedniej odległości od partnera interakcji, rozumienia wzorów spojrzeń ludzi, z którymi następuje kontakt, przeprowadzania rytuałów, takich jak: powitanie, wychodzenia skądś, mówienia o sobie czy składania lub odrzucania ofert (tamże: 49). W obliczu tych trudności dzieci imigrantów mogą wybrać dwie strategie radzenia sobie z nieznanostwem kodu kulturowego. Pierwsza z nich to *interpretowanie zachowań innych ludzi z perspektywy norm własnej kultury*, druga natomiast polega na uważnym przyglądaniu się interakcjom między członkami ludności przyjmującej i wyciąganiu z nich wniosków, a następnie na próbach ich naśladowania, czyli zastosowania ich w komunikacji z Polakami (Kownacka, 2006: 46). Przyjęcie drugiej postawy zmniejsza prawdopodobieństwo nieporozumień z ludnością rodzimą kraju emigracji, np. nauczycielami, rówieśnikami, i tym samym intensyfikuje szansę rozwoju w nowym miejscu zamieszkania (tamże: 47).

Scharakteryzowane trudności w komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz często odmienny wygląd (np. kolor skóry) powodują, że dzieci cudzoziemskie zajmują z reguły niską pozycję socjometryczną w swojej klasie, nierzadko doświadczając w niej dyskryminacji, napiętnowania. Ponadto uczniom tym często towarzyszy smutek; apatia; frustracja; brak motywacji do nauki, na skutek doznawania ciągłych niepowodzeń np. w opanowaniu materiału dydaktycznego. Dzieci te tęsknią także za ojczystym krajem, za przyjaciółmi, których opuścili, przez co mają problemy z koncentracją uwagi i skupieniem się na przerabianych treściach (Białek, 2015: 14). Warto nadmienić, że powyżej opisane trudności dostrzegalne są częściej u przymusowych imigrantów, a więc u dzieci, które musiały, w obawie o własne zdrowie i życie, uciekać z rodzimego kraju. Wskazane problemy nasilają się także u starszych uczniów, ponieważ towarzyszą im dodatkowo napięcia związane z okresem dorastania i formowaniem się tożsamości (Błęszyńska, 2010: 11-12).

Nauczyciel uczniów cudzoziemskich

W kształceniu dzieci cudzoziemskich bardzo ważną rolę odgrywają ich nauczyciele. W dokumencie Unii Europejskiej zatytułowanym „Wspólne europejskie zasady dotyczące kompetencji i kwalifikacji nauczycieli” odnaleźć możemy zapis mówiący o tym, że współcześni edukatorzy powinni posiadać umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, European Commission, Directorate-General for Education and Culture, za: Bernacka-Langier, Brzezicka, Doroszuk i in, 2010: 11). Szczególnie cenna jest zdolność dostrzegania specyficznych problemów i potrzeb uczniów obcojęzycznych, świadomość wynikających z nich zadań oraz chęć ich podejmowania (Błęszyńska, 2010: 10).

Uczniowie cudzoziemscy na ogół stanowią ogromne wyzwanie dla nauczycieli, ponieważ praca z nimi wymaga dużego zaangażowania i wysiłku. Dzieci-imigranci przez fakt doświadczania trudności adaptacyjnych, będących implikacją zmiany miejsca zamieszkania i kontekstów kulturowych, potrzebują indywidualizacji nauczania, mającej na celu uwzględnienie ich możliwości psychofizycznych oraz edukacyjnych (Białek, 2015: 42). Zatem każdy nauczyciel uczący dziecko cudzoziemskie zobligowany jest do udzielenia mu tego rodzaju wsparcia. Jako egzemplifikację indywidualizacji nauczania uczniów odmiennych kulturowo można wskazać: używanie prostych i krótkich sformułowań, dawanie jasnych poleceń, udzielanie dodatkowych instrukcji, częste powtarzanie wypowiedzianych treści, a w przypadku dziecka w ogóle niemówiącego po polsku – stworzenie minisłowniczka podstawowych pojęć, który będzie wykorzystany we wspólnej pracy nauczyciela i ucznia (tamże: 15). Innym przykładem dostosowania działań edukatora do indywidualnych możliwości dzieci cudzoziemskich może być wydłużanie czasu przeznaczanego na sprawdziany i kartkówki, ponieważ dzieci te na poprawne wykonanie zadania potrzebują trzykrotnie więcej minut niż ich polscy rówieśnicy. W trakcie klasówek muszą bowiem: przeczytać polecenie, w celu jego prawidłowego zrozumienia; prze-

tłumaczyć je z języka polskiego na swój język ojczysty; wykonać je; ponownie przetłumaczyć na język polski oraz zapisać odpowiedź (Bernacka 2012: 80).

Nauczyciel pracujący w środowisku wielokulturowym może zaangażować do pomocy dzieciom cudzoziemskim ich klasowych kolegów. Taka forma wsparcia uczniów-imigrantów, określana jako tutoring rówieśniczy, wiąże się z wieloma korzyściami np. usprawnieniem ich procesu kształcenia. Osoby pełniące rolę tutorów mogą pomagać swoim obcojęzycznym kolegom w nauce, w nawiązaniu relacji z pozostałymi dziećmi w klasie czy w radzeniu sobie w codziennych sytuacjach szkolnych (Białek, 2015: 15). Należy jednak pamiętać, że w tutoringach rówieśniczych nauczyciel również pełni znaczącą rolę – jest facylitatorem, superwizorem, koordynatorem czynności tutorskich (Brzezińska, 2012: 59). Do jego zadań należy: stałe monitorowanie pracy uczniów (Dmowska, Kalka 2014: 74-77); udzielanie wskazówek; instruowanie tutorów, w jaki sposób mają uczyć swoich partnerów; dostarczanie wsparcia emocjonalnego (Brzezińska 2012: 59). Nie może natomiast próbować zastąpić relacji uczeń – nauczyciel relacją uczeń – tutor. Edukator musi mieć zatem świadomość, że tutoring rówieśniczy nie wyręcza go w pełnieniu aktywnej roli w procesie nauczania dzieci cudzoziemskich i do jego obowiązków nadal należy świadczenie pomocy uczniom-imigrantom (Dmowska, Kalka 2014: 75).

Zaangażowanie polskich dzieci w działania wspierające ich odmiennych kulturowo kolegów intensyfikuje również stopień integracji pomiędzy tymi grupami uczniów. Włączanie dzieci-imigrantów do życia klasowego powinno stać się ważnym elementem czynności pedagogicznych, ponieważ zapobiegnie izolacji i wykluczeniu dzieci cudzoziemskich (Górska, Korczak, 2014: 18). Jest to szczególnie istotne dlatego, że mniejszości społeczne (np. etniczne) są mocno narażone na różne formy niechęci i przemocy motywowane uprzedzeniami, co z kolei może wyzwać w nich spontaniczne, nieadekwatne, agresywne reakcje obronne (Kubin, Świerszcz, 2011: 138). Zatem w sytuacji zróżnicowania kulturowego nauczyciele powinni również obowiązkowo planować i prowadzić działania przeciwdziałające dyskryminacji dzieci odmiennych kulturowo. W tym celu, oprócz wcześniej wspomnianej integracji, należy stwarzać okazję do pracy w grupie złożonej z osób różnej narodowości, podkreślać na forum klasy mocne strony dzieci cudzoziemskich, a przede wszystkim przygotować wcześniej polskich uczniów na obecność w ich klasie obcojęzycznego rówieśnika/rówieśników. Znaczące wydaje się przede wszystkim obalenie istniejących stereotypów oraz zaznajomienie podopiecznych z podstawowymi informacjami na temat kultury krajów pochodzenia ich nowych kolegów. Nauczyciel musi również pamiętać o przygotowaniu rodziców polskich dzieci na uczęszczanie do klasy ich potomków dzieci-imigrantów, bowiem postawy dzieci wobec cudzoziemskich uczniów z reguły są odzwierciedleniem stosunku ich rodziców do obcokrajowców. Warto zatem rozmawiać z polskimi rodzicami, prosząc o ich pomoc w tworzeniu w klasie atmosfery życzliwej dla dzieci-imigrantów. W niektórych szkołach kadra pedagogiczna tłumaczy opiekunom polskich uczniów korzyści prowadzenia edukacji w wielokulturowym środowisku, do

których należy m.in. możliwość poszerzenia wiedzy o innych kulturach czy nauka tolerancji, szacunku dla odmienności (<http://www.forummigracyjne.org/pl/aktualnosci.php?news=80&wid=26>, dostęp: 12.03.2016).

Nauczyciele pracujący z dziećmi obcokrajowców powinni być także w stałym kontakcie z rodzicami swoich cudzoziemskich podopiecznych. Nie zawsze jest to łatwe, zwłaszcza, gdy opiekunowie prawni dziecka-imigranta nie mówią dobrze w języku polskim. Należy jednak współdziałać z nimi, ponieważ może to pozytywnie wpłynąć na relację nauczyciel-uczeń cudzoziemski. W związku z tym warto spotykać się regularnie z rodzicami dzieci odmiennych kulturowo oraz zapoznawać ich z postępami, jakie dokonują ich dzieci. W sytuacji, gdy opiekunowie nie potrafią władać językiem polskim, nauczyciel powinien zorganizować wsparcie tłumacza (Bernacka, 2012: 80; Rabczuk, 2013: 50).

Nauczyciele pracujący w wielokulturowym środowisku muszą także rozwijać własną wrażliwość kulturową, polegającą na zdawaniu sobie sprawy z istnienia różnic międzykulturowych i posiadaniu wyczucia w sytuacjach, gdy ma się z nimi do czynienia (Cieślikowska, 2006: 80). Według Milton Bennet jest to długotrwały proces, składający się z sześciu etapów. Pierwsze trzy stadia cechuje etnocentryzm. Jednostka najpierw nie dostrzega różnic kulturowych i interpretuje je w kategoriach własnych przekonań i wartości. Przejawem takiej postawy może być wyjaśnianie przez nauczyciela zachowań dziecka z perspektywy wyłącznie własnej kultury – na przykład edukator może ukarać czeczeńskiego chłopca za to, że nie chce zamieść sali, tłumacząc jego działanie lenistwem. Tymczasem przyczyna niewywiązania się przez chłopca z postawionego przed nim zadania nie tkwi w jego opieszałości, a w jego kulturze, w której mężczyźni czeczeńscy nie zajmują się sprzątaniami. Po przyjęciu informacji, że różnice kulturowe istnieją między ludźmi następuje etap obrony, którego znamioną cechą stanowi brak akceptacji dla postrzeganych odmienności i będące tego konsekwencją uprzedzenia i stereotypy. Kultura uczniów cudzoziemskich często na tym etapie traktowana jest w szkole jako zagrożenie dla ładu i porządku (Kubin, Świerszcz, 2011: 132). W tej fazie występują również próby narzucania dzieciom-imigrantom polskich wartości, wzorców dotyczących zainteresowań literackich, upodobań kulturalnych itp. (Rabczuk, 2013: 40). Ostatnim etapem na kontinuum etnocentryzmu jest minimalizacja. Następuje w nim uznanie i zaakceptowanie różnic kulturowych. W tej fazie nauczyciele uwypuklają podobieństwo między cudzoziemskimi i polskimi uczniami np. stwierdzają, że jedni i drudzy przejawiają trudności wychowawcze. Kolejne trzy etapy charakteryzuje etnorelatywizm. Pojawia się w nich akceptacja różnicy kulturowej, uwidaczniająca się szacunkiem dla kultury dziecka cudzoziemskiego; adaptacja własnego zachowania, by było adekwatne i zrozumiałe w zależności od kontekstu kulturowego oraz w końcowym etapie integracja, czyli pełna swoboda w funkcjonowaniu różnych kultur w jednej przestrzeni (Kubin, Świerszcz, 2011: 133-134). Egzemplifikacją przejawiania przez nauczycieli postaw etnorelatywnych może być dostosowanie działań do potrzeb uczniów odmiennych kulturowo, interpretowanie określonych ich za-

chowań przez pryzmat konkretnego kontekstu kulturowego (Cieślakowska, 2006: 83).

W pracy nauczyciela dzieci cudzoziemskich bardzo ważna jest również znajomość przepisów dotyczących mniejszości narodowych, etnicznych i cudzoziemców, w celu wykorzystania wszystkich dostępnych instrumentów prawnych udzielania pomocy np. zorganizowania uczniom dodatkowych zajęć z języka polskiego/ojczystego (Górska, 2011: 27).

Warto także nadmienić o konieczności doskonalenia wśród nauczycieli kompetencji niezbędnych do kształtowania prawidłowych relacji z uczniami pochodzących z odmiennych kulturowo kręgów i grup etnicznych (Rabczuk, 2013: 39-40). Mowa tu przede wszystkim o umiejętnościach międzykulturowych, czyli zdolnościach postrzegania różnicy kulturowej, budowania dystansu, otwartości w sytuacjach komunikacji z przedstawicielami innych kultur (Chromiec, 2010: 223).

W przypadku doświadczanych trudności w pracy w środowisku wielokulturowym, nauczyciel powinien skorzystać z tłumacza lub pomocy asystenta kulturowego, w przypadku gdy jest on zatrudniony w szkole, bądź zwrócić się do dyrektora prośbę, by wystąpił do organu prowadzącego o zaangażowanie takiej osoby (Białek, 2015: 42).

Podsumowanie

Reasumując, praca z dziećmi odmiennymi kulturowo stawia przed nauczycielami nowe zadania, ponieważ wymaga zrozumienia sposobu funkcjonowania uczniów cudzoziemskich, a to z kolei zmusza edukatorów do podnoszenia własnych kwalifikacji, dostosowania treści i metod nauczania do potrzeb obcojęzycznych podopiecznych i ich rodziców oraz skłania do rozpoczęcia działań, które uczynią ze szkoły miejsce przyjazne dla rozwoju dzieci-imigrantów (Błęszyńska, 2010: 7). Warto jednak podejmować taki wysiłek, ponieważ wskazane czynności mogą w znacznym stopniu ułatwić integrację dziecka cudzoziemskiego nie tylko ze środowiskiem szkolnym, a także z całą polską społecznością.

Bibliografia

- Bernacka, A. (2012). Wielokulturowość w klasie na przykładzie projektu współfinansowanego ze środków programu „Uczenie się przez całe życie”. Partnerskie Projekty Comenius Regio, *[języki: obce] w szkole*, 1 (2012), 78-84.
- Bernacka-Langier, A., Brzezicka, E., Doroszuk, S. i in. (2010). Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia. Warszawa: Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.

- Białek, K. (2015). *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Biłas, M., Kobylecki, R. (2001). Czynniki wpływające na integrację imigrantów z kulturą przyjmującą. W: H. Malewska-Peyre (red.), *Swojskość i obcość. O akulturacji imigrantów w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Błęszyńska, K. (2010). Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Warszawa: Raport z badań, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Brzezińska, A. (2012). Tutoring w edukacji: kaprys, konieczność czy szansa rozwoju dla ucznia i nauczyciela?. W: J. Iwański (red.), *Tutoring młodych uchodźców*. Warszawa: Stowarzyszenie Praktyków Kultury.
- Chromiec, E. (2010). Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce – pytania i problemy okresu transformacji. W: L. Dziewięcka-Bokun, A. Śledzińska-Simon (red.), *Spółczesność wobec Innego. Kategoria Innego w naukach społecznych i życiu publicznym*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Chutnik, M. (2007). Szok kulturowy. Przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Cieślikowska, D. (2006). Problemy integracji osób odmiennych kulturowo. W: D. Cieślikowska, E. Kownacka, E. Olczak i A. Paszkowska Rogacz (red.), *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Dmowska, A., Kalka, J. (2014). Tutoring rówieśniczy. W: A. Brzezińska, K. Appelt, S. Jabłoński, J. Wojciechowska, B. Ziółkowska (red.), *6-latki w szkole edukacja i pomoc*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Fihel, A. (2014). Koszt edukacji cudzoziemskich dzieci, *Biuletyn Migracyjny*, 49 (2014), 8.
- Gocalski, W. (2009). Migracje. W: W. Gocalski (red.), *Barwy i cienie migracji*. Warszawa: Wojskowa Akademia Techniczna.
- Golka, M. (1997). Oblicza wielokulturowości. W: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Górska, M. (2011). Dzieci odmienne kulturowo, *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum*, 1 (2011), 21-29.
- Górska, K., Korczak, L. (2014). Integracja w szkole dzieci z rodzin uchodźców, *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4 (2014), 18-32.
- Grzymała-Kazłowska, A., Łodziński, S. (2008). Wstęp. W: A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński (red.), *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- <http://www.forummigracyjne.org/pl/aktualnosci.php?news=80&wid=26>, dostęp: 12.03.2016.
- International Migration: The human face of globalisation <http://www.oecd.org/insights/43568934.pdf>, dostęp: 16.02.2016.
- Knopek, J. (2008). Migracje międzynarodowe jako przedmiot badań politologicznych. W: L. Kacprzak, J. Knopek (red.), *Procesy migracyjne: teoria, ewo-*

- lucja i współczesność*. Piła: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica.
- Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997 r. [Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483].
- Kownacka, E. (2006). Od szoku do adaptacji: psychologiczne konsekwencje wyjazdu za granicę. W: D. Cieślikowska, E. Kownacka, E. Olczak, A. Paszkowska Rogacz (red.), *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Kubin, K., Świerszcz, J. (2011). Wyzwania dla szkoły różnorodnej. Wstępna analiza mechanizmów wykluczania dzieci i rodzin migranckich w strukturach szkoły w Polsce. W: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*. Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- Maksimczuk, A., Sidorowicz, L. (2008). Graniczna obsługa ruchu osobowego i towarowego w Unii Europejskiej. Warszawa: Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Warszawie.
- Nowakowska, A. (2009). Wpływ migracji zarobkowej na jakość życia rodzinnego. W: T. Rostowska (red.), *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*. Warszawa: Difin.
- Okólski, M. (2004). Demografia. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Pogorzała, E. (2011). Migracje jako wyzwanie dla polityki oświatowej państwa polskiego. Aspekty politologiczno – prawne. Materiały z Konferencji naukowej „Badania migracji w Polsce: stan wiedzy, kierunki i metody”. Warszawa: Ośrodek Badań nad Migracjami Uniwersytetu Warszawskiego.
- Rabczuk, W. (2013). Czynniki niesprzyjające i chroniące w przebiegu kariery szkolnej uczniów imigrantów, *Edukacja Międzykulturowa*, 2 (2013), 38-56.
- Rezydenci (ludność rezydująca) w Polsce w 2014 roku, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/rezydenci-ludnosc-rezydujaca,19,1.html>, dostęp: 7.03.2016.
- Świniarski, J. (2009). Migracje w czasach globalizacji z perspektywy filozofii bezpieczeństwa. W: W. Gocalski (red.), *Barwy i cienie migracji*. Warszawa: Wojskowa Akademia Techniczna.
- Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach [Dz. U. z 2013 r. poz. 1650].
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej [Dz.U. 2003 nr 128 poz. 1176].
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty [Dz.U. 1991 Nr 95 poz. 425].

Teachers in a multicultural situation in Polish schools

The aim of this article is to present the tasks and challenges that teachers are facing when their students belong to a different culture. Student-immigrants experience many problems in the school environment. Primarily they have difficulties with communication in Polish and with

establishing friendly relations with their peers. Due to these problems, teachers should provide them with an effective psychological and pedagogical help, prepare Polish children for the presence of a foreign child in school/class, conduct activities to counteract discrimination of foreign children in the school environment as well as improve their own multicultural competence.

ANGELIKA FIGIEL
Uniwersytet Szczeciński

Nauczyciel wobec dylematu pracy w szkole wielokulturowej

Wprowadzenie

Mimo, iż zjawisko uchodźstwa znane jest ludzkości od tysiąca lat, ciągle wzbudza wiele emocji, co wynika z faktu, że „decyzja o wejściu na uchodźczą drogę wymuszona jest przeważnie czynnikami zewnętrznymi, wiążącymi się z cierpieniem, wojną, prześladowaniem, zagrożeniem życia. Uchodźca wielu ludziom kojarzy się z człowiekiem, który ma za sobą traumatyczne przejścia” (Nazaruk, 2014: 245).

W ostatnim czasie media informują o rekordowym napływie uchodźców do Europy. Dane udostępnione przez Gazetę Wyborczą, wskazują, że od stycznia do lipca do Unii przedostało się 340 tys. cudzoziemców. Najwięcej przybyszów jest z Syrii - ok. 82 tys., Afganistanu ok. 33 tys., Erytrei - 23,8 tys., Nigerii - 10,7 tys., Pakistanu - 6,4 tys. 9,8 tys. osób pochodzi z tzw. Afryki Subsaharyj-

skiej. Mniejsze grupy, po kilkadziesiąt, kilkaset osób, przybyły z Wietnamu, Gruzji, Gwinei, Maroka, Gambii. Oprócz tego granice UE przekroczyło 23,2 tys. Kosowian. Syryjczycy uciekają przed krwawą wojną domową, Somalijczycy przed chaosem i strzelaninami na ulicach, Erytrejczycy przed reżimem, który rządzi ich krajem. Wśród usiłujących przedostać się przez Morze Śródziemne do Unii są też tacy, którzy chcą polepszyć swój byt. Na szlaku bałkańskim dołączają do nich Kosowianie i Albańczycy (www.wyborcza.pl).

Napływająca fala uchodźców dotyczy także Polski, w tym polski system edukacji. Z danych udostępnionych przez Urząd do Spraw Cudzoziemców wynika, że na dzień 1 września 2015 r. pod opieką UDSC przebywa 945 dzieci w wieku objętym obowiązkiem szkolnym tj. od 6 do 18 lat. Wśród dzieci rozpoczynających dziś naukę dominują młodzi obywatele Ukrainy – jest ich 418. W dalszej kolejności znajdują się następujące narodowości: Rosja – 370 (w tym 321 Czeczenia), Kirgistan – 44, Gruzja – 40, Syria – 32 (www.udsc.gov.pl).

We wrześniu 2015 roku Minister edukacji Joanna Kluzik-Rostkowska podkreślała publicznie, że polski system edukacji jest przygotowany na przyjęcie dzieci uchodźczych, zapewniając, że konkretne szkoły i konkretni nauczyciele otrzymają wsparcie, gdy będzie wiadomo, że właśnie tam trafię uczniowie uchodźcy. Dodała, że Polska ma już doświadczenia z takimi uczniami (<http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/men-polski-system-edukacji-przygotowany-na-przyjecie-uchodzcow>).

Wiceminister Ewa Dudekzapewniała zaś, że nauczyciele pracujący z dziećmi cudzoziemskimi i uchodźczymi mają możliwość uzyskania wsparcia w formie warsztatów, czy dłuższych form szkoleniowych. Poinformowała także, że mają możliwość skorzystania z dostępnych na stronach internetowych MEN i podległego mu Ośrodka Rozwoju Edukacji publikacji dotyczących wielokulturowości w szkole (www.portalsamorzadowy.pl).

Zapewnienia o gotowości przyjęcia uchodźców do polskich szkół skomentowali w liście otwartym do Pani Premier Przedstawiciele Związku Nauczycielstwa Polskiego, informując, że „przygotowanie szkół nie polega bowiem na zapewnieniu miejsca w klasach, kolorowego papieru i ołówków (...) Jeśli dzieci uchodźców mają poczuć się w polskich szkołach dobrze, a ich rodzice mają mieć poczucie, że są one w naszych placówkach bezpieczne i szczęśliwe należy już dziś przystąpić do stworzenia **konceptji kształcenia dzieci uchodźców** i współpracy z ich rodzicami, należy także przygotować szkolenia dla nauczycieli z placówek, do których dzieci te zostaną skierowane oraz zaprojektować działania adresowane do społeczności lokalnych, w których znajdują się te placówki” (www.znp.edu.pl).

W licznych szkołach uczniowie - uchodźcy i imigranci od lat stanowią integralną część społeczności szkolnej, a mimo to dla wielu nauczycieli kształcenie cudzoziemców i wspieranie ich w procesie integracji jest wyzwaniem. Jak zatem należy rozumieć pojęcie wielokulturowości? Jakie są założenia edukacji wielokulturowej? Jaka jest rola nauczyciela w tym procesie? W dalszej części tekstu postaram się odpowiedzieć na powyższe pytania.

Edukacja szkolna cudzoziemców

Od początku lat 90. XX wieku Polska udziela ochrony cudzoziemcom. Według prawa cudzoziemiec to osoba, która nie ma obywatelstwa polskiego (Dz. U. z 2003, nr 128, poz. 1175). Wśród wszystkich cudzoziemców wymienia uchodźców i osoby starające się taki status uzyskać (Dz. U. z 2003 r., Nr 128, poz. 1176) oraz obywateli Unii Europejskiej (Dz. U. z 2006 r., Nr 144, poz. 1043). Dokumentami zapewniającymi uchodźcom ochronę zgodną z międzynarodowymi standardami jest konwencja genewska z 1951 roku oraz protokół nowojorski z 1967, które zostały podpisane przez Polskę 2 września 1991 roku.

Zgodnie z konwencją genewską z 1951 roku uchodźca to osoba, która „na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniami z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonań politycznych przebywa poza granicami kraju, którego jest obywatelem, i nie może lub nie chce z powodu tych obaw korzystać z ochrony tego państwa, albo która nie ma żadnego obywatelstwa i znajdując się na skutek podobnych zdarzeń poza państwem swojego dawnego stałego zamieszkiwania, nie może lub nie chce z powodu tych obaw powrócić do tego państwa” (Dz. U. 1991, nr 119, poza.515). W sensie psychologicznym „uchodźca stanowi jednostkę przyjmowaną jako obca, a więc zagrażającą, oraz czującą się obco, czyli mającą poczucie zagrożenia w sytuacji kulturowego niedopasowania społeczności, w którą wchodzi i z której wyszedł” (Wysocka, 2007: 16).

Dzieci uchodźców podlegają w Polsce obowiązkowi szkolnemu i mają prawo do bezpłatnej nauki. Kształcenie cudzoziemców w naszym kraju regulują dwa akty prawne: przepisy zawarte w ustawie o systemie oświaty (Dz. U. z 1991 r. nr 95, poz. 425 z późn. zm.) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polski oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz. U. z 2015 r. poz. 31). Powyższe dokumenty m.in. gwarantują nieodpłatne kształcenie cudzoziemców, w tym także możliwość dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego (art. 94a ust. 4 i 4a ustawy i par. 16 ust. 1-3 i par. 18 rozporządzenia). Dodatkowo ustawa obliguje wszystkie osoby, które otrzymały status uchodźcy, ochronę uzupełniającą, zgodę na pobyt tolerowany, ochronę czasową bądź znajdują się w procedurze o nadanie statusu uchodźcy i nie ukończyły 18 lat, do obowiązkowego nauczania szkolnego.

W Polsce funkcjonuje integralny model edukacji i uczniowie cudzoziemców mają obowiązek uczęszczania na zajęcia edukacyjne ze wszystkimi uczniami, niezależnie od poziomu znajomości języka polskiego. Szkoły przyjmujące dzieci cudzoziemców dbają jednak o to, żeby uczniowie ci stanowili tylko mały procent klasy (2-3 uczniów), tak aby jej nie przeciążać (Czerniejewska, 2013: 132).

Edukacja wielokulturowa - założenia

Z początkiem lat dziewięćdziesiątych pojawił się projekt kształcenia i wychowania młodego pokolenia do jednoczącej się Europy i wyzwań globalnych, który jest wynikiem integracji i współzależności wszystkich krajów świata w obliczu zagrożeń cywilizacyjnych. Zmusiło to pedagogów do zasadniczych przemian dotychczasowych postaw wobec idei wychowania międzynarodowego. Pedagogika międzynarodowa stała się nowym nurtem w naukach o wychowaniu, który orientuje się nie tylko na pracę z cudzoziemcami, ale także obywatelami swojego kraju, by wzajemnie uczyli się szacunku, tolerancji, wzajemnego i pokojowego współżycia, a także bogactwa swoich kultur. Jej celem jest stworzenie równoprawnych warunków życia dla różnych grup (kulturowych i etnicznych) żyjących w danym społeczeństwie. Zdaniem Bogusława Śliwerskiego w pedagogice międzynarodowej nie chodzi o porównywanie czy konfrontowanie kultur ze sobą, ale o inspirowanie wzajemnych spotkań i wymianę doświadczeń, pozwalających na współistnienie, tolerancję i zrozumienie. Zadaniem wychowawców jest pomoc wychowankom nie tylko w poznaniu języka obcego, ale także w zrozumieniu obcej kultury, sytuacji prawnej i społecznej. Wychowanie międzykulturowe powinno prowadzić do partnerskiego współżycia i pokoju, a także do umiejętnego rozwiązywania problemów pojawiających się na tle różnic czy konfliktów (Śliwerski, 2015: 309-310; 312-313).

Funkcję przygotowania dzieci do spotkania z rówieśnikami o innej kulturze pełni edukacja wielokulturowa. W literaturze przedmiotu istnieje wiele prób definiowania tego pojęcia i jest ono wielokrotnie stosowane zamiennie z pojęciem edukacji międzykulturowej. Zdaniem Tadeusza Lewowickiego edukacja wielokulturowa często nosi piętno podejścia hegemonistycznego i instrumentalnego, a celem jej poczynań edukacyjnych jest asymilacja lub utrzymanie spokoju społecznego. Edukacja międzykulturowa zaś ma służyć nie „byciu obok”, ale wzajemnemu zbliżeniu – integracji bez jawnego, czy ukrytego programu dominacji którejś z grup (Lewowicki, 2001: 25-26).

Jerzy Nikitorowicz uważa, że „zadania edukacji wielokulturowej wynikają z potrzeby dostosowania szkolnictwa do zjawiska wielokulturowości, a zadania edukacji międzykulturowej polegają na wychowaniu ku wielokulturowości, wyjściu naprzeciw” (za: Czerniejewska, 2013: 27). Edukację wielokulturową definiuje jako „model działań edukacyjnych uwzględniający potrzeby różnych grup kulturowych zamieszkujących w określonym środowisku, motywujący ich do aktywnego uczestnictwa” (Nikitorowicz, 2009: 265). Jej zadaniem jest „uwrażliwić młodych ludzi i uświadomić im, że pomimo różnic kulturowych, etnicznych czy religijnych, ludzie mogą żyć razem, mogą się ze sobą integrować, mogą współistnieć. W społeczeństwie międzykulturowym najważniejsza jest zasada bycia razem, a nigdy bycia obok” (Nazaruk, 2014: 248-249).

Badania przeprowadzone przez Izabelę Czerniejewską dowodzą, że edukacja międzykulturowa jest nadal jedynie pewnym dążeniem, celem do realizacji,

natomiast w praktyce zdecydowanie częściej realizowany jest model edukacji wielokulturowej (Czerniejewska, 2013: 28).

We współczesnej anglojęzycznej myśli pedagogicznej odnaleźć można liczne klasyfikacje istniejących podejść do edukacji wielokulturowej. I tak na przykład Zbyszko Melosik w *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej* prezentuje klasyfikację zaproponowaną przez Marka Lopeza, który wyróżnia cztery podstawowe teorie wielokulturowości oraz odpowiadające im formy edukacji wielokulturowej. Pierwsza z nich to pluralizm kulturowy. Dąży on do zachowania (i rozwoju) tożsamości mniejszości etnicznych i kulturowych. Jego głównym celem jest zapewnienie jednostkom „równości możliwości” (czy „równości szans”), przy czym ruchliwość społeczna postrzegana jest w większym stopniu w kontekście jednostek, a nie grup społecznych (za: Melosik, 2007: 161).

Druga teoria to wielokulturowość dobrobytu. Kładzie nacisk na problemy „jakości życia”, które są charakterystyczne dla mniejszości etnicznych i kulturowych. Zwolennicy tego podejścia kładą nacisk na dążenie do poprawy standardu życia mniejszości za pomocą rządowych i pozarządowych organizacji i instytucji. Dąży się także do zwiększenia aktywności politycznej mniejszości i przede wszystkim do wysokiego poziomu życia wszystkich grup etnicznych i kulturowych (za: Melosik, 2007: 161).

Trzecia teoria – etniczny pluralizm strukturalny – „postrzega społeczeństwo w kategoriach pluralistycznych, definiując imigrantów jako członków grup etnicznych oraz jako ofiary społeczno-ekonomicznych nierówności i takich instytucjonalnych praktyk, które zagrażają ich poczuciu tożsamości”. Zwolennicy tego podejścia próbują wywrzeć presję na rzecz takich działań rządowych, które przyczyniają się do zachowania kultury i tożsamości imigrantów. Dąży się także do tworzenia instytucji reprezentujących mniejszości etniczne oraz do tego, by grupy te próbowały uzyskać dostęp do władzy, a ich przedstawiciele stawali się działaczami politycznymi i walczyli o tworzenie programów i ustawodawstwa, które sprzyjałoby polepszeniu sytuacji mniejszości (za: Melosik, 2007: 161-162).

Ostatnia teoria – wielokulturowość praw etnicznych – „konceptualizuje społeczności etniczne w kategoriach kapitalistycznego podziału pracy i zinstytucjonalizowanego rasizmu”. Występują tu dwa warianty: pierwszy zorientowany jest na organizowanie mniejszości etnicznych w „grupy presji” na rzecz uzyskania równych praw ekonomicznych, społecznych, kulturowych i politycznych. W drugim wariantcie zaś preferuje się walkę klasową o „nowe społeczeństwo”, wolne od nierówności i niesprawiedliwości, rasizmu i eksploatacji (za: Melosik, 2007: 161).

Projektując edukację międzykulturową Nikitorowicz zwraca uwagę na trzy zasadnicze konotacje:

1. Jest ona następstwem jednokulturowości, monokulturowości, regionalnego zamknięcia, jak też wielokulturowości, których występowanie jest niezbędne, aby powstała potrzeba bycia „między”, na pograniczach dwu lub wielu kultur.

2. Traktuje o wartościach, o czymś, co jest między i równocześnie funkcjonuje w wielu wymiarach. Wynika to z faktu, że nikt nie jest członkiem tylko jednej grupy, a do kształtowania tożsamości niezbędna jest komunikacja z członkami innych grup, co z kolei przyczynia się do wymiany.
3. Odwołuje się do pojęcia kultury i wskazuje na równoprawność kultur, które podlegają transformacjom w wyniku procesu transmisji wartości i wzorów, a każde forma poznania jest elementem rozwoju. Koncepcja siebie i swoich jest niezbędna w procesie samookreślenia się grupy, zaś koncepcja innych-obcych jest podstawowym elementem tego procesu, gdyż tylko przez odniesienie się do innych umożliwi stworzenie własnego wizerunku (Nikitorowicz, 1999: 30).

Zdaniem Dariusza Wojakowskiego wielokulturowość wyznacza edukacji dwa rodzaje celów:

1. pierwszy obejmuje zagwarantowanie równouprawnienia określonej grupie etnicznej, przygotowanie do życia w danym społeczeństwie, przekazywanie i kultywowanie języka oraz kultury własnej grupy;
2. drugi związany jest z aranżowaniem spotkań, zwłaszcza kultury dominującej z grupami mniejszości (Wojakowski, 2002: 124).

Rola szkoły w edukacji wielokulturowej

W edukacji wielokulturowej szczególną rolę odgrywa szkoła, która powinna wypracować programy nauczania i wychowania wielokulturowego wiążące się z poszanowaniem różnicowania etnicznego i kulturowego (Nikitorowicz, 2009: 265). Przestrzeń szkoły jest „miejszem, w którym uczeń innej narodowości niż polska nabywa kompetencji obejmujących kulturę rodzimą oraz kulturę kraju, w którym mieszka. Uczniowie uczęszczający do szkół mniejszościowych mają tam okazję integrować lub konfrontować wiedzę pochodzącą z kultury dominującej i mniejszościowej” (Czerniejewska, 2013: 59). Powinna ona wspomagać rozwój tożsamości kulturowej dzieci i wyposażyć ich w kompetencje do komunikacji międzykulturowej, które zdaniem Leszka Korporowicza powinny być rozumiane jako „nabyta dyspozycja, część składowa określonego typu orientacji psychicznej – orientacji podmiotowej, która sprzyja negocjacyjnemu nastawieniu, dążeniu do poszerzania podmiotowości innych, nastawieniu na takie zaspokajanie własnych oczekiwań, które nie stoją w sprzeczności z dobrem innych (za: Perfieniuk, 1999: 101).

Zdaniem Mirosława Sobieckiego „jedynie w szkole na odpowiednią skalę można inicjować zmiany w świadomości dotyczące stosunku wobec tego, co odmienne kulturowo. Chodzi jedynie o to, aby potencjał szkoły został wykorzy-

stany” (Sobecki, 1999: 96). Do głównych zadań szkoły, w ramach edukacji wielokulturowej, należy:

1. asymilowanie mniejszości ze społeczeństwem większościowym, zaznajamianie z kulturą dominującą;
2. przekazywanie języka, historii i kultury społeczności dominującej członkom grup mniejszościowych, przy zachowaniu zasady poprawności politycznej;
3. wychowanie ku tolerancji, zapobieganie rasizmowi, uwrażliwianie na problem naznaczania, uprzedzeń, negatywnych stereotypów itp.;
4. zauważenie problemu strukturalnych krzywd mniejszości i kształtowanie u nich motywacji upominania się o swoje prawa oraz podejmowania działań własnych w celu poprawy swoich warunków socjalnych, politycznych, kulturalnych itp.;
5. przygotowanie ludzi do pracy i zgodnego współżycia w społeczeństwie wielokulturowym (Nikitorowicz, 2009: 265-266).

Aby ułatwić funkcjonowanie dzieciom uchodźczym szkoły podejmują liczne działania. Warty uwagi jest pomysł mentorów stworzony w Zespole Szkół „Bednarska w Warszawie”, który zakłada, że każde dziecko z każdego przedmiotu ma innego kolegę, który mu pomaga. Kolejną dobrą praktyką edukacji wielokulturowej są projekty integracyjne, w których biorą udział zarówno uchodźcy, jak i uczniowie polscy. Celem tego rodzaju projektów jest spotkanie się z grupą odmienną kulturowo, poznanie wartości tej kultury i próba akceptacji. Przykładem takich pomysłów są świetlice integracyjne oraz kolonie, w których biorą udział zarówno polskie, jak i uchodźcze dzieci (Czerniejewska, 2013: 132-133). To są tylko przykłady dobrych praktyk, których z całą pewnością, istnieje dużo więcej.

Nauczyciel w edukacji wielokulturowej

W edukacji wielokulturowej ważną rolę odgrywa kadra pedagogiczna. Nauczyciele mogą liczyć na wsparcie organizacji pozarządowych wspierających szkoły w zakresie doradztwa, organizacji szkoleń, scenariuszy zajęć, przekazywania materiałów filmowych i publikacji książkowych, działań artystycznych oraz zatrudniania asystentów kulturowych. Są to: Stowarzyszenie Vox Humana, Fundacja Obywatelska Perspektywa, Forum na rzecz Różnorodności Społecznej, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Polskie Forum Migracyjne, Polska Akcja Humanitarna, Fundacja na Rzecz Tolerancji poprzez Międzykulturowe Zrozumienie, Fundacja Świat na Wyciągnięcie Ręki, Stowarzyszenie Praktyków Kultury.

Mimo tak szerokiego wachlarza pomocy dla nauczycieliskształcenie uczniów cudzoziemskich i wspieranie ich w procesie integracji jest wciąż aktualnym wyzwaniem. „W wielu szkołach, do których trafiają uchodźcy, nauczyciele są postawieni w sytuacji, że muszą samo wymyślić co mają robić z dzieckiem uchodźcy, że to się samo nie rozwiąże” (Czerniejewska, 2013: 137). Z badań przeprowadzonych przez Czerniejewską wynika, że nauczyciele nie czują się

kompetentni merytorycznie i metodologicznie do pracy w klasie zróżnicowanej narodowościowo. Badani przyznają, że nie miały wcześniejszego przygotowania do pracy z cudzoziemcami w trakcie studiów pedagogicznych (Czerniejewska, 2013: 172). „Nauczyciele często nie wchodzi w interakcje z uczniami, nie pytają o ich kulturę, nie są bowiem przygotowani na odpowiedź uczniów pochodzących z innych krajów, która mogłaby wywołać reakcję polskich uczniów (niekoniecznie pozytywną)” (Czerniejewska, 2013: 173).

Od nauczycieli, oprócz odpowiednich umiejętności w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych dzieci, u których leżą także różnice kulturowe, wymaga się także odpowiedniej organizacji procesu kształcenia i wychowania. „Pozwala to na wprowadzenie do systemu szkoły adekwatnych do mozaiki etniczno-wyznaniowej społeczności szkoły programów edukacji międzykulturowej. Odpowiednia organizacja szkoły umożliwia natychmiastowe reagowanie na autentyczne problemy danej szkoły czy klasy szkolnej. Wspomaga rozwój osobisty dziecka i wpływa na osiągnięcie wysokich wyników nauczania”. Wszystko co się dzieje w klasie szkolnej zależy przede wszystkim od diagnozy nauczyciela. Kompetentny pedagog, wrażliwy na problemy osobiste swoich uczniów podejmuje decyzje jakie problemy edukacji międzykulturowej powinny być realizowane w jego klasie (Misiejuk, 1999: 106).

Podsumowanie

Analiza danych statystycznych pozwana na wniosek, że liczba cudzoziemców w naszym kraju stale rośnie. Funkcję przygotowania ludzi o innej kulturze pełni edukacja wielokulturowa, której celem jest stworzenie równoprawnych warunków do życia różnych grup kulturowych etnicznych. Edukacja wielokulturowa to nie tylko praca z cudzoziemcami, ale także obywatelami swojego kraju. Ma ona uczyć wzajemnego szacunku, tolerancji i pokojowego współżycia, a także bogactwa swoich kultur.

Do polskich szkół trafia coraz więcej dzieci uchodźczych, stąd też rośnie rola szkoły w edukacji wielokulturowej, która powinna wypracować programy nauczania i wychowania wielokulturowego wiążące się z poszanowaniem zróżnicowania etnicznego i kulturowego. Obecnie szkoły mogą liczyć na wsparcie wielu instytucji, które zajmują się przygotowaniem kadry pedagogicznej do pracy w klasie wielokulturowej. Doświadczenia polskich nauczycieli w pracy z dziećmi cudzoziemskimi są różne. Jedni chwają się dobrymi praktykami, podejmują liczne działania mające na celu integrację wielokulturową, inni przyznają, iż czują się niekompetentni merytorycznie i metodologicznie do pracy w klasie zróżnicowanej narodowościowo. Swoją niewiedzę w tym zakresie tłumaczą brakiem przygotowania do pracy z cudzoziemcami w trakcie studiów pedagogicznych.

Reasumując powyższe, z całą pewnością można stwierdzić, że edukacja wielokulturowa jest wciąż aktualnym wyzwaniem dla wielu szkół, a szansę na

profesjonalny rozwój kadry pedagogicznej w tym zakresie stanowią liczne instytucje i publikacje promujące dobre praktyki edukacji wielokulturowej.

Bibliografia

- Czerniejewska, I. (2013). *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Konwencja dotycząca statusu uchodźców z dnia 28 lipca 1951 r., Dz.U. 1991 nr 119, poz. 515.
- Lewowicki, T. (2001). *O ideach oraz praktykach edukacji wielokulturowej i międzykulturowej*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1/2.
List otwarty do Pani Premier.
http://www.znp.edu.pl/element/2477/List_otwarty_do_Pani_Premier. Dostęp: 12.03.2016 r.
- Melosik, Z. (2007). *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- MEN: polski system edukacji przygotowany na przyjęcie uchodźców*.
<http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/men-polski-system-edukacji-przygotowany-na-przyjecie-uchodzcow>. Dostęp: 12.03.2016 r.
- Misiejuk, D. (1999). „*Ja wobec innego*” – program edukacyjny dla dzieci żyjących w przestrzeni wielokulturowej. W: J. Nikitorowicz, M. Sobeczki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Nazaruk, S. (2014). *Dzieci uchodźców w polskiej szkole – możliwości i trudności w integracji na przykładzie wybranych szkół w powiecie bialskim*. W: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk (red.), *Od wielokulturowości miejsca do wielokulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Nikitorowicz, J. (1999). *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej*. W: J. Nikitorowicz, M. Sobeczki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Perfieniuk, I. (1999). *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej nauczyciela pracującego w środowisku zróżnicowanym narodowościowo (sytuacja pogranicza)*. W: J. Nikitorowicz, M. Sobeczki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Protokół dotyczący statusu uchodźców, sporządzony w Nowym Jorku dnia 31 stycznia 1967 r., Dz. U. z 1991 r. Nr 119, poz. 517.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przeszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polski oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia, Dz. U. z 2015 r. poz. 31.

Sobecki, M. (1999). *Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadanie wychowania*. W: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Śliwerski, B. (2015). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Uchodźcy w Polsce. Więcej wiedzy, mniej strachu. Informator. <http://wyborcza.pl/1,75478,18834127,uchodzycy-w-polsce.html>. Dostęp: 11.03.2016 r.

Uchodźcy w polskiej szkole. <http://udsc.gov.pl/uchodzycy-w-polskiej-szkole>. Dostęp: 11.03.2016 r.

Uchodźcy w szkole: Trzeba przygotować nauczycieli i uczniów z Polski. <http://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/uchodzycy-w-szkole-trzeba-przygotowac-nauczycieli-i-uczniow-z-polski,73672.html>. Dostęp: 12.03.2016 r.

Ustawa o systemie oświaty, Dz. U. z 1991 r. nr 95, poz. 425 z późn. zm.

Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o cudzoziemcach, Dz.U. 2003 nr 128 poz. 1175.

Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, Dz.U. 2003 nr 128 poz. 1176.

Ustawa z dnia 14 lipca 2006 r. o wjeździe na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, pobycie oraz wyjeździe z tego terytorium obywateli państw członkowskich Unii Europejskiej i członków ich rodzin, Dz.U. 2006 nr 144 poz. 1043.

Wojakowski, D. (2002). *Wielokulturowość pogranicza*. Kraków: Wydawnictwo Nomos.

Wysocka, E. (2007). „My” i „Oni” – dlaczego tak trudno być razem? *Odpowiedź pedagoga, psychologa i socjologa*. W: D. Lalak (red.), *Migracja, uchodźctwo, wielokulturowość*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak”.

Teacher against of working dilemma in a multicultural school

Teacher against of working dilemma in a multicultural school. The school plays an important role in the education of young man. The school prepared to him to life in society, whose an integral part is the cultural difference. In many institutions, students - refugees and immigrants for years are an integral part of the school community, despite this for many teachers the training of foreigners and to support them in the process of integration is a challenge. How should we understand the concept of multiculturalism? What are the assumptions of multicultural education? What is the role of teacher in this proces? In this article I will try to answer these questions.

MARTA FILIPOWICZ
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

Etos pedagoga w dobie globalizacji

Wprowadzenie

Dyskusje dotyczące szeroko rozumianego etosu pracy (tym samym etosu pedagoga) trwają od wielu lat, a „dokonujące się przemiany wartości i norm zaznaczają się we wszystkich dziedzinach życia społecznego i indywidualnego w rodzinie, w pracy zawodowej, w polityce, kulturze, moralności i religii” (Zowczak, 2008: 18). Trudność związana z niniejszym tematem jest ściśle powiązana z tym, że żadne społeczeństwo nie jest całkowicie jednorodne – żadne nie przypomina monolitu, a jednocześnie „społeczeństwa, aby trwać i rozwijać się, muszą wiedzieć kim są i jakie są, muszą znać swoją przeszłość

i uwarunkowania terażniejszości, muszą widzieć swoją wielkość ale i ewentualną małość” (Golka, 2001: 45).

Zagadnieniem niniejszego artykułu jest etos pedagoga w dobie globalizacji. Wieloznaczny termin globalizacja używany jest m.in. w znaczeniu „tworzenie struktur światowych, ponadpaństwowych” (Długosz - Kurczabowa, 2006: 157). Globalizacja to proces o zasięgu ogólnosiwiatowym, w którym następuje przepływ dóbr, usług, środków finansowych, siły roboczej, technologii, a także informacji i ten intensywny przebieg informacji „przyspiesza gwałtowne zmiany kulturowe, mentalne, oddziałuje na światopogląd poszczególnych jednostek i całych społeczeństw (...). Wobec tego globalizacja, jako proces, obejmuje również kulturę, a wraz z nią wpływa na mentalność poszczególnych społeczeństw, np. narodów, rodzin, a więc każdego z nas” (Szuta, 2014: 110).

Etos pedagoga wywołuje wiele emocji, pytań i dyskusji. Omawiając etos zawodowy nauczyciela i jego przemiany, eksponuje się znaczenie problematyki etycznej w kilku podstawowych sferach. W sferze nauczycielstwa powstaje pytanie czy jest to wybór zawodu czy może bardziej pewnej postawy moralnej? Problemem jest także sfera odpowiedzialności nauczyciela, jej przeobrażenia, a także ewolucja identyfikacji społeczno-ideowej nauczyciela (Zowczak, 2008: 23). W dobie globalizacji powstaje pytanie o potrzebę etosu pedagoga. Celem artykułu jest danie odpowiedzi na pytania: czym jest etos pedagoga? Co zawiera etos pedagoga? Jakie zagrożenia i nadzieje są związane z globalizacją? Jaki jest ideał nauczyciela? Artykuł odnosi się do szeroko rozumianej postawy pedagoga i tworzenia się etosu w kontekście współczesnych przemian społecznych.

Rozumienie etosu

Na wstępie warto przedstawić termin etos w ujęciu słownikowym. Etos (gr. *ēthos*) to całość przyswojonych przez jakąś zbiorowość i przez nią akceptowanych norm, regulujących zachowania jej członków (Okoń 2007: 103), to „zespół wartości, norm uznawanych w danej społeczności” (Syjud, 2000: 90). Jak poucza *Encyklopedia Katolicka* etos, to „konkretna postać moralności stanowiąca system obyczajów określonej grupy społecznej, wyrażający się w stylu życia” (Witek, 1983: 1195). Natomiast według M. Ossowskiej etos to „styl życia jakiejś społeczności, ogólna (...) orientacja kultury, przyjęta przez nią hierarchia wartości bądź formułowana *explicite*, bądź dająca się wyczytać z ludzkich zachowań” (Ossowska, 2011: 7). Etos – co istotne – posiada dwa podstawowe znaczenia: 1) pierwsze znaczenie wyraża się w stwierdzeniu, że etos jest poprawnym moralnie faktycznym zachowaniem danej społeczności i w danym czasie oraz środowisku, przy czym kryterium osądu stanowią osobiste zapatrywania i przekonania moralne, istniejące w sferze świadomości (w takim znaczeniu można mówić o etosie grupy zawodowej); 2) a drugie

znaczenie etosu „należy rozumieć także faktyczne uznanie i praktykowanie uznanej obiektywnie powinności moralnej, wyrażanej przez równie obiektywną normę etyczną lub prawną. Mowa tu o przekonaniach moralnych, postawach życiowych, stylach zachowań” (Papciak, 2012: 53-54).

Prowadząc niniejsze rozważania warto przedstawić także typy etosów. Można zatem wyróżnić trzy typy etosów:

- 1) **ethos modelowy**, czyli model faktycznego zachowania, które jest związane z wyznaczającymi je normatywnymi wzorami zachowania pożądanego;
- 2) **etos instrumentalno-fasadowy**, który polega na tym, iż dana grupa społeczna stwarza pewien normatywny wzorzec, który stanowi podstawę do wysunięcia roszczeń w stosunku do innych grup społecznych i stanowi zarazem podstawę do rozbudowywania rozmaitych racjonalizacji dotyczących własnego uprzywilejowanego położenia;
- 3) **ethos normatywny**, który dzieli się na nadawany i przyswojony:
 - **etos nadawany** powstaje w wyniku takiej czy innej perswazji grupy; może być akceptowany lub nie;
 - **etos przyswojony** jest wzorcem normatywnym, akceptowanym przez tę grupę społeczną, która go wyłoniła lub grupę, do której został zaadresowany (Zowczak, 2008: 18).

Dla niniejszego artykułu istotne będzie rozumienie etosu, który „oznacza obowiązujące i realizowane w danej zbiorowości lub grupie społecznej ideały, wzory zachowania, które są dobrze określone i jednoznaczne” (Tamże: 15). Tak rozumiany etos odnosi się do ideałów i wzorów zachowań, co jest niezwykle istotne i mocno wybrzmiewa w etosie pedagoga. Wywołany zatem etos pedagoga należy zaprezentować w ujęciu literatury.

Czym zatem jest etos pedagoga? W literaturze przedmiotu można znaleźć słownikowe ujęcie terminu etos nauczycielski. W. Okoń podaje, że jest to „całokształt norm społeczno-moralnych akceptowalnych przez ogół nauczycieli, określających ich styl życia i charakter pracy zawodowej” (Okoń 2007: 103). Cz. Banach uzupełnia, że etos nauczyciela to „całokształt norm społeczno-moralnych akceptowanych przez ogół nauczycieli, określających ich świat wartości, styl życia oraz wyzwania i charakter ich pracy zawodowej” (Banach, 2003: 1070). W literaturze spotykany jest także termin etos zawodowy nauczyciela, który wyjaśniony jest podobnie jako „określony poziom samoświadomości zawodowej nauczycieli; pewien ideał wyznaczony przez tradycję, wymogi współczesności i istotę przemian współczesności i istotę przemian współczesnej kultury i edukacji, obejmujący całokształt norm społeczno-moralnych, akceptowanych przez ogół nauczycieli, składających się na świat ich wartości i determinujący styl życia oraz charakter ich pracy zawodowej” (Bogaj, 2003: 1064).

Wobec powyższych definicji i ujęć należy wnioskować, że etos pedagoga to pewien całokształt norm społeczno-moralnych akceptowalnych przez pedagogów. Innymi słowy jeśli etos to zbiór norm, obyczajów przyjętych przez

daną zbiorowość, społeczeństwo, to w prostej linii należy wnioskować, że etos pedagogów jest zbiorem norm, obyczajów, które są przyjęte w społeczności pedagogów.

Warte podkreślenia jest to, iż praca nauczyciela ma dwa aspekty. Jest to aspekt: merytoryczny i etyczny (Banach, 2003: 1070). Dla niniejszego artykułu zasadne będzie szersze zaprezentowanie aspektu etycznego:

- aspekt merytoryczny – dotyczy kompetencji nauczanego przedmiotu;
- aspekt etyczny – wymaga odniesienia się do samej etyki zawodu nauczyciela.

Etyka zawodowa nauczyciela reguluje stosunki wewnątrz grupy zawodowej, określa także charakter stosunku grupy zawodowej nauczycieli do przedmiotu – współpodmiotu działania, chroni przed nieprawidłowościami i negatywnymi działaniami oraz pomaga budować prestiż zawodu nauczycielskiego w społeczeństwie (Tamże). Warto jeszcze dodać, że etyka zawodowa kojarzy się przede wszystkim z jakimś określonym kodeksem postępowania, na ogół danym z zewnątrz i obowiązującym wszystkich członków danej grupy, z którymi niekoniecznie muszą się w pełni identyfikować. Natomiast etos to swoistego rodzaju zespół wartości, ideałów, form, usposobienia, postaw moralnych, to światopogląd charakteryzujący jakąś grupę czy społeczność (Bogaj, 2003: 1064).

Kontynuacją prowadzonych rozważań na temat zawodu nauczyciela będzie przedstawienie trzech sposobów funkcjonowania zawodowego nauczyciela, są to:

- **bycie w roli** to postawa, w której nauczyciel rozgranicza siebie jako osobę i jako nauczyciela; zatem podejmuje rolę jako zbiór narzuconych z zewnątrz wymagań;
- **bycie autonomicznym podmiotem** oznacza bycie nauczycielem ale przede wszystkim bycie sobą; jest to postawa wolna od bycia w roli i zwrócenie się w stronę indywidualnej odpowiedzialności, osoba taka utożsamia się ze swoim działaniem, bierze za nie odpowiedzialności;
- **bycie bezrefleksyjne**, to postawa przejawiająca się brakiem pogłębionej interpretacji i zrozumienia faktów przez nauczyciela (Tamże: 1066).

M. Bogaj podkreśla, że dla nauczycielskiego etosu najbardziej adekwatne wydaje się bycie autonomicznym podmiotem, ponieważ „chcąc realizować etos zawodowy, nauczyciele powinni zatem posiadać orientację podmiotową nacechowaną troską o osobę wychowanka, ale i odpowiedzialnością własną, a nie przenoszeniem odpowiedzialności na instytucję. Wymaga to bycie autonomicznym” (Tamże).

Nadzieje i zagrożenia związane z globalizacją – rozważania w kontekście etosu pedagoga

Warto w tym miejscu przytoczyć zdanie J. Mastalskiego, który podaje, że „trudno nie zgodzić się z poglądami Jana Pawła II, który z naciskiem podkreślał, iż <<globalizacja może być dobrem dla człowieka, ale może też okazać się zjawiskiem szkodliwym o poważnych konsekwencjach. Wszystko zależy od pewnych zasadniczych wyborów, a mianowicie od tego, czy <globalizacja> będzie służyć człowiekowi, i to każdemu człowiekowi, czy też wyłącznie rozwojowi oderwanemu od zasad solidarności i współdziałaniu oraz od odpowiedzialnie stosowanej zasady pomocniczości>>” (Mastalski 2010: 105). W niniejszych słowach zawarta jest troska oraz nadzieja Jana Pawła II, który widzi w procesie globalizacji dużą szansę dla ludzkości, przy jednoczesnym podkreśleniu, że istnieją zagrożenia wynikające ze źle pojętej globalizacji. Akcentował, że globalizacja winna służyć każdemu. Zatem nie powinna wyrządzać krzywdy pojedynczemu człowiekowi jak i całej społeczności.

Globalizacja – jak podaje W. Szuta – „zaczyna coraz mocniej oddziaływać na nasze codzienne życie. Staje się wielką szansą, ale też i zagrożeniem. Wraz z postępującą globalizacją narastają liczne obawy, zwłaszcza w odniesieniu do kondycji kultury narodowej” (Szuta, 2014: 110). Jest to, jak można wywnioskować z przytoczonego cytatu, zbliżone stanowisko do Jana Pawła II. Globalizacja przedstawiona przez niniejszego autora jest zjawiskiem, procesem, który niesie ze sobą wiele niewiadomych.

O istocie i znaczeniu globalizacji w codziennym życiu człowieka piszą L. Krasowska i K. Ciuła-Urbanek, podkreślając, że w sytuacji, gdy codziennie dochodzi do zderzenia tego, co globalne, z tym co jeszcze jest lokalne, powstają konfrontacje, które mogą mieć różny przebieg, taki jak:

- **pełne zaakceptowanie kultury globalnej** (postawa najczęściej spotykana wśród młodych ludzi);
- **totalne odrzucenie kultury globalnej** (postawa, według której globalizacja jawi się jako zagrożenie dla własnej tożsamości);
- **selektywna adaptacja** (postawa, według której osoby pozostają przywiązani do swoich norm i wartości, ale przyjmują zewnętrzne formy kultury konsumpcyjnej, czyli jest to zewnętrzna modyfikacja kultury lokalnej, a nie ich transformacja);
- **koadaptacja kultury**;
- **dualizm kulturowy** (sytuacja, w której kultura globalna nie niszczy innych kultur tożsamościowych) (Krasowska, Ciuła-Urbanek, 2014: 220).

Wśród postaw reprezentowanych przez nauczycieli bardzo ciekawą klasyfikację przedstawił Cz. Banach, który wyróżnił:

- **formalne i pozorne przystosowanie się**, adaptacja bierna i standardowe działania,
- **nieangażowanie się w procesy zmian**, obojętność lub działanie z dnia na dzień,
- **twórcze angażowanie się w procesy zmian**, inspirowanie nowych form i środków oraz poszukiwanie nowych idei i wartości,

- **konserwatywne myślenie i działanie**, niezrozumienie istoty i skutków zmiany społecznej i edukacyjnej,
- **ucieczka** – wchodzenie w problemy „tematy zastępcze”,
- **agresja i bunt** (Banach, 2003: 1071-1073).

Wobec powyższego należy wnioskować, że nauczyciele mogą przejawiać wiele postaw wobec zmian jakie zachodzą w świecie. Nowa rzeczywistość w szkolnictwie rzutuje i wymusza modyfikowanie postaw pedagoga. Najbardziej niepożądaną postawą nauczyciela wydaje się być ucieczka, agresja i bunt.

Warto zatem odnieść się do **zagrożeń wynikających z procesu globalizacji**. Jakże zatem zagrożenia pojawiają się dla etosu pedagoga w erze globalizacji? Spośród wielu myślicieli można wyróżnić pogląd W. Chudego, który zwraca uwagę, że „jednym z największych niebezpieczeństw jest groźba rozmycia wartości konstytutywnych dla narodu w płaszczyźnie powszechnych, utylitarnych wartości struktur ponadnarodowych (Chudy, 2007 b: 280). Troska W. Chudego o etos wyrażała się w słowach, że współcześnie istnieje groźba międzynarodowej presji nakazującej jednolitość, podobieństwo lub podporządkowanie się obowiązującemu modelowi (Tamże: 280-281). A każdy naród ma swoją specyfikę – kulturową, etniczną, geograficzną, swój język, obyczaje, wartość odrębności i intymności, które są dla człowieka ciągle ważniejsze i silniejsze, niż ujednoczenie (Chudy, 2001: 44-45). Przechodząc do zagrożeń związanych z etosem pedagoga, W. Chudy zauważał, że „pedagodzy często wychowują nie dla prawdy, lecz dla pragmatycznego skutku. Piętnem wieków ubiegłego i obecnego stało się wyzbycie się przed jednostką odpowiedzialności za prawdę. Promowane jest zaufanie do <<kolektywnej prawdy>>, która jest notorycznie poddawana manipulacji. Sprzyjają temu tendencje globalizacyjne” (Chudy, 2007 a: 572). Co to oznacza? W. Chudego w książce pt. *Spółczesność zakłamane* w rozdziale zatytułowanym *Zdrada etosu*, poświęcił obszerny fragment dotyczący kwestii zdrady etosu wychowawcy i nauczyciela. Autor wyjaśnił, że „pierwszym i zasadniczym grzechem przeciwko etosowi wychowawcy jest rozbieżność pomiędzy porządkiem słowa, deklaracji i porządkiem życia, działania i egzystencji” (Chudy, 2007 b: 355). Istotnym problemem jest zatem dowolność prawdy, czyli relatywizm (mnogość prawd) oraz absolutyzowanie jednego aspektu prawdy (np. wychowawca przekazuje bezwzględnie obowiązującą wizję świata).

Na inne zagrożenie zwraca uwagę Sawczuk, który odnosi się do etosu pedagoga – nauczyciela akademickiego. Jak podkreśla istotnym problemem jest zmiana pokoleniowa, gdyż „odchodzący powoli z zawodu reprezentują etos, który swymi korzeniami sięga niewątpliwie okresu międzywojennego ubiegłego wieku oraz okresu braku wolności w nauce, w latach powojennych (...). Po 1989 roku zmienił się, w wielu wymiarach, kontekst uprawiania nauki akademickiej. Paradoksalnie jednak sytuacja nauczycieli akademickich/pracowników nauki wcale nie jest lepsza niż dawniej. Można nawet odnieść wrażenia, że w niektórych obszarach codziennej działalności jest trudniejsza

i bardziej skomplikowana. I obecne środowisko szkoły wyższej jest również źródłem specyficznych napięć, które tkwią nie tylko w przemianach transformacyjnych oraz integracji czynników zewnętrznych, ale i w samych pracownikach nauki” (Sawczuk, 2009: 22). Są to – jak wymienia dalej Sawczuk – napięcia pomiędzy:

- tradycją a nowoczesnością,
- uniwersalnością a specjalizacją,
- nauką a praktyką,
- ilością a jakością,
- elitarnością a demokratyzacją,
- ideologią a nauką,
- uprawnieniem władzy administracyjnej a ideą samorządności, autonomią uczelni,
- hierarchią a demokracją (Tamże).

Godne podkreślenia jest to, że powyżej podane czynniki nie pozostają bez wpływu na etos ludzi nauki, a na osoby studiujące każdy nauczyciel akademicki może wpływać nie tylko wiedzą ale także „własną, niepowtarzalną osobowością. Wówczas realizuje najpełniej te wartości, które najbardziej ceni i które przyświecają jego życiu osobistemu, rodzinnemu, zawodowemu i społecznemu, bowiem w zawodzie nauczycielskim, jak w żadnym innym, każda wartość osobista jest wartością społeczną. W związku z tym ogromnego znaczenia nabiera to, kim jest nauczyciel akademicki jako człowiek, a więc jakie wartości uznaje i ceni, do czego w życiu dąży, jakie są jego aspiracje życiowe (...). Dlatego wszystkie dotychczasowe rozważania dotyczące etosu swoją podstawę mają, w mniejszym lub większym stopniu, w aksjologii i wartościach” (Tamże: 22-23).

Z powyższego przeglądu zagrożeń wynika, że proces globalizacji może niekorzystnie wpłynąć na tożsamość społeczną, a „skrajna niespójność postaw sprawia też, że takie społeczeństwo nie tylko ma trudności w wewnętrznym funkcjonowaniu na co dzień, ale i na zewnątrz jawi się jako całość bez kształtu i bez wyrazu” (Golka, 2001: 45).

Warto także przedstawić szanse związane z globalizacją. Istnieją bowiem także **nadzieje dla etosu pedagoga w dobie globalizacji**. Jako jedne z najistotniejszych pozytywów ery globalizacji to dostępność do informacji o otaczającym nas świecie. Poznanie innych kultur, światopoglądów wzbogaca i dodaje wiedzy o świecie. Pedagog może poznawać i przekazywać wiedzę na temat teraźniejszości oraz przeszłości różnych narodów. Podkreślić można także dostępność do techniki i nauki. Współczesny pedagog może czerpać i uzupełniać wiedzę w prosty sposób, z dostępnych licznych źródeł. Przez dostęp do informacji pedagog może poznawać szerszy kontekst wydarzeń kulturalno-społecznych.

Ideał pedagoga-nauczyciela

W. Sawczuk podaje, że jest duże zapotrzebowanie ma swoistego rodzaju katalog norm etycznych, jaki należy przestrzegać uprawiając dany rodzaj działalności, jednocześnie podaje oparty na czterech zasadach model, który ma duże znaczenie dla pedagogiki. Model ten opiera o następujące zasady:

- 1) ogólny szacunek,
- 2) nie przymuszanie i nie manipulowanie,
- 3) wsparcie dla demokratycznych wartości i ich instrumentów, przekonanie, że każde działanie badawcze powoduje moralne i etyczne skutki w jego szerokim kontekście i przyjmowanie odpowiedzialności za nie (Sawczuk 2009: 19-20).

Dlatego też warto w tym miejscu odnieść się do samego pedagoga-nauczyciela. W artykule były przytaczane zdania dotyczące jego roli, pracy i wartości. Nauczyciel to osoba „ucząca wartości, umiejętności i wiadomości oraz wspierająca kształtowanie postaw młodzieży i dorosłych wobec życia. Celem jego pracy jest przede wszystkim wspieranie swoich wychowanków w rozwoju osobowym i kształtowanie ich postaw, zgodnych z podstawowymi wartościami uznanymi przez społeczeństwo. Prowadzenie pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela zależy od kilku podstawowych czynników, lecz przede wszystkim od kształtu kierowniczej roli nauczyciela, jego etyki i osobowości. Wiele zależy od tego, jakimi kwalifikacjami i motywacjami legitymuje się nauczyciel, <jakim jest> i <jakim się staje> - człowiekiem i pracownikiem” (Banach, 2003: 1072).

W *Encyklopedii filozofii wychowania* czytamy, że nauczyciel to „przede wszystkim dobry pod względem moralnym człowiek, który swe wewnętrzne dyspozycje (poczucie i świadomość wartości moralnych) będzie praktykował w odniesieniu do wszystkich innych ludzi, głównie swych podopiecznych, jak również będzie pracował nad własnym samodoskonaleniem. Po drugie ma być to sumienny pracownik, wykraczający w ramach samodoskonalenia poza ramy swej wiedzy i wiedzą tą dzielący się w jak najlepszy sposób za swymi wychowankami. Po trzecie wreszcie idealny nauczyciel nie może zasklepić się jedynie w ramach swych obowiązków służbowych, jego zadaniem jest również swą postawą unaoczniać, nie tylko wobec uczniów, postawę obywatelską. Poprzez zaangażowanie nauczycieli w tym wymiarze realizowany jest społeczny postęp, który jest tak istotny dla przyszłego społeczeństwa” (Jedynak, S. Kojkoł J., 2009: 78-79).

Różne cechy zostały zebrane i opisane w *Encyklopedii Pedagogicznej XX Wieku*, w której czytamy, że do najczęściej wymienianych pożądanych cech nauczycieli można zaliczyć:

- otwartość i umiejętność kontaktu z młodzieżą, empatia;
- kompetencje merytoryczne i metodyczne;
- poszanowanie godności ludzkiej, podmiotowość;
- sprawiedliwość i obiektywizm w ocenianiu uczniów za ich pracę, wyniki i postawy;
- dialogowość, negocjacyjność, demokratyczny styl kierowania;

- dyscyplinę i wymagalność, konsekwencję w postępowaniu, zrozumienie i wspomaganie w kłopotach; kulturę ogólną i pedagogiczną, tolerancję;
- umiejętność planowania i organizowania pracy własnej i zbiorowej;
- motywację i umiejętność samokształcenia i doskonalenia swojego warsztatu pracy (Banach, 2003: 1071).

Kluczowym zagadnieniem dla namysłu dotyczącego pedagoga będzie pojęcie samoświadomości. Dlaczego ten termin jest tak istotny dla prowadzonego rozważania? Mianowicie, słowo etos jest związane z tym, co nazywane jest tożsamością, czy powyżej wymienioną samoświadomością (Bogaj, 2003: 1066). Co istotne „etos określa światopogląd danej zbiorowości, bo jest jej składnikiem, określa rozumienie świata społecznego i stosunek do tego świata” (Golka 2001: 47). Natomiast Witek podaje, że w życiu zbiorowości przejawia się etos zawodowy, który utożsamia się z przyjętym sposobem postępowania moralnego grupy, dlatego wymagane jest stałe wychowanie świadomości moralnej (Witek, 1983: 1196).

Podsumowanie

Wobec powyższych rozważań dotyczących etosu pedagoga w dobie globalizacji, warto podjąć staranie podsumowania badanej tematyki. Problem globalizacji można uznać zarówno jako szansę, jak i zagrożenie dla etosu nauczyciela. Jako podsumowanie niech nam posłuży namysł J. Zowczaka, który podaje, że:

- „wyznacznikiem pracy nauczyciela powinny stać się uznane i sprawdzone w kręgu kultury europejskiej wartości dobra, prawdy, sprawiedliwości i piękna” (Tamże: 504);
- „kształcenie na rzecz demokracji i wielokulturowości (co nie oznacza rezygnacji z uwzględnienia kontekstu lokalnego i narodowego)” (Tamże, 2008: 510).

Natomiast W. Chudy dodaje: „(...) współczesny nauczyciel i wychowawca potrzebuje etosu. Ten zbiór norm, postępowania, przyjętej hierarchii wartości oraz zakres zachowań i styl życia powinien być osadzony w prawdzie człowieka i prawdzie o człowieku. Wojciech Chudy podaje, że dla wielu myślicieli etos to „wolność kierowana prawdą” (Chudy, 2007 b: 330).

Wobec powyższego można wnioskować, że sam proces globalizacji jest zjawiskiem narastającym. Szeroko rozumiane skutki niniejszego procesu są zauważalne w niemal każdej dziedzinie życia i wykonywanym zawodzie. Swoim echem odbija się także z zawodzie pedagoga-nauczyciela.

Bibliografia

Banach, Cz. (2003). *Etyka i kultura pedagogiczna nauczyciela*. W: E. Różycka (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku*. T. I. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Bogaj, M. (2003). *Etos zawodowy nauczyciela*. W: E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. I. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Chudy, W. (2001). Prawda narodu i poczucie ojczyzny. *Arcana*, nr 1 (37), 39-46.
- Chudy, W. (2007 a). *Kłamstwo jako metoda. Esej o społeczeństwie i kłamstwie*. T. 2. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Chudy, W. (2007 b). *Spółeczeństwo zakłamane. Esej o społeczeństwie i kłamstwie*. T. 1. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Długosz - Kurczabowa, K. (2006). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Golka, M. (2001). *Niespójność polskiego etosu*. W: B. Gołębiowski (red.), *Moralność Polaków. Etos i etnos. Dylematy współczesne*. Łomża: Oficyna Wydawnicza Stopka.
- Jedynak, S. Kojkoł, J. (red.). (2009). *Encyklopedia filozofii wychowania*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Krasowska, L. Ciuła-Urbaneck, K. Cywilizacja. *Zachodu w aspekcie postępującej globalizacji - analiza wybranych obszarów funkcjonowania człowieka*. W: R. Kupczak, M. Jabłoński (red.), *Logos i etos cywilizacji Zachodu*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Prasa Beskidzka.
- Mastalski, J. (2010). *Sylwetka ucznia XXI wieku w globalnej szkole*. W: K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Ossowska, M. (2011). *Ethos rycerski i jego odmiany*. Warszawa: PWN.
- Papciak, K.F. (2012). *Nowy etos Starego Kontynentu. Chryścijaństwo wobec Europy*. Wrocław: PWT.
- Sawczuk, W. (2009). *Etos pedagogów nauczycieli akademickich – między akademickim sacrum a rynkowym profanum*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Syjud, J. (wybór i opracowanie). (2000). *Szkolny słownik filozoficzny*. Katowice: Videograf II.
- Szuta, W. (2014). *Globalizacja w aspekcie kulturowo-społecznym według Tadeusza Ślipki SJ*. W: R. Kupczak, M. Jabłoński (red.), *Logos i etos cywilizacji Zachodu*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Prasa Beskidzka.
- Witek, S. (1983). *Etos*. W: R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz (red.), *Encyklopedia Katolicka*. t. IV. Lublin: TN KUL.
- Zowczak, J. (2008). *Etos nauczycieli w warunkach polskiej transformacji*. Warszawa: UKSW.

The ethos of the teacher it causes a lot of excitement, questions and debate. In the globalization era the question arises about the need the ethos of the teacher. The intent of my article is to give answers to these questions: What is the basis of ethos of the teacher? What is included in the ethos of the teacher? What are the risks and hopes associated with the ethos of the teacher? The work relates to the broad understanding of the educator's attitude and formation ethos in the context of modern social transformations.

KATARZYNA GŁOWANIA
Uniwersytet Opolski
Instytut Nauk Pedagogicznych

Modelowa sylwetka współczesnego nauczyciela akademickiego

*„Mistrza poznać po jego studentach.
Wokół wybitnych gromadzą się wybitni, wokół miernych mierni”
B. Skarga (1987, s.21)*

Rozważania nad modelową sylwetką współczesnego nauczyciela akademickiego należałoby rozpocząć od refleksji nad znaczeniem terminu nauczyciel. Wgłębiając się w literaturę przedmiotu możemy spotkać się z definicją zaprezentowaną przez pedagoga Wincentego Okonia, dla którego nauczycielem jest jednostka, która „uczy innych, przekazując im wiadomości, bądź naucza kogoś, jak ma żyć” (1998, s. 255-256). Dla Zofii Żukowskiej „nauczyciel to zawód i powołanie, to zdolności wrodzone i wyuczone, to odpowiedni zbiór cech osobowości temperamentu, to umiejętności poświęcania się dla dobra innych osób [...]” (Muszkieta, 2001:7, za: Żukowska, 1993). Podkreśla również, że praca w zawodzie nauczyciela powinna być dla jednostki nośnikiem przyjemności i satysfakcji z wykonywanych działań.

Termin nauczyciel w potocznym rozumieniu utożsamia się najczęściej z osobą zajmującą się nauką w szkole- zapominając, że w myśl Ustawy o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku, mianem nauczyciela określa się również osoby zatrudnione na uczelniach. Działalność nauczyciela to aktywność obejmująca nie tylko dzieci i młodzież, lecz również osoby dorosłe, o czym często się zapomina lub bagatelizuje, co sprawia, że nierzadko pomija się w rozważaniach nad istotą pracy nauczyciela osoby zajmujące się nauczaniem studentów, skupiając się wyłącznie na szkolnictwie podstawowym, gimnazjalnym, zawodowym czy średnim.

Zgodnie z wspomnianym już prawem o szkolnictwie wyższym, do podstawowych zadań uczelni należy realizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego, który realizowany jest m.in. w relacjach dwóch podmiotów: nauczyciela akademickiego oraz studenta. Na potrzebę niniejszej pracy poddany zostanie analizie pierwszy podmiot z wyżej wspomnianego układu. To próba określenia zwartego katalogu cech osobowościowych oraz kompetencji idealnego wykładowcy- określenia modelowej sylwetki współczesnego nauczyciela akademickiego-jako zawodu, w stosunku do którego na przestrzeni wieków formułowano różne specyficzne wymagania (Kulczycka, 2007: 81).

Nauczyciel akademicki w świetle literatury przedmiotu

Wgłębiając się w literaturę przedmiotu dostrzec można, iż rolę nauczyciela akademickiego sprowadza się często jedynie do instrumentalnych aspektów jego pracy. Ogranicza się jego pracę do roli urzędnika, zapominając o jego osobotwórczym wpływie na studentów (Chmielowski, 1991: 21). Można uleć wrażeniu, że pominięty zostaje tak pożądanym model wykładowcy-mistrza: naukowca, dydaktyka i wychowawcy, obdarzonego powołaniem nauczycielskim, który to „[...] prowokuje do myślenia, [...] jest autorytetem, który pociąga w dialogu, nie tylko przekazuje wiedzę, ale pozwala jej doświadczyć” (Zając, 1998: 98). Nauczyciel ten wywiera wpływ na swoich studentów, którzy niejednokrotnie uczą się z szacunku i sympatii do osoby wykładającego. Nauczyciel-mistrz jako animator sytuacji dydaktycznych potrafi „zarazić” miłością do

wiedzy i zainspirować młodzież do jej pogłębiania. D. Zając twierdzi, że (dopi-
sałabym tutaj imię - np. Anna Zając twierdzi, że.... „pod wpływem nauczyciela
akademickiego, którego studenci uznają za autorytet, rzetelnie wypełniają
swoje obowiązki i powinności nie ze względu na strach czy jakiś przymus, ale
z uwagi na szacunek i zaufanie do nauczyciela, który proponuje określone za-
dania oraz dąży do realizacji dobra jednostki i grupy społecznej, przy posza-
nowaniu jej prawa do indywidualnego wyboru i autonomii”(Tamże: 99).

Dogłębne rozpatrywanie właściwości nauczyciela akademickiego rozpocząć
należy od zwrócenia uwagi na teorię zawartą w pedeutologii. Nauka ta zwraca
szczególną uwagę na kwestię kompetencji osób powołanych do nauczania ko-
lejnych pokoleń. Kompetencje nauczyciela ujmowane są jako „struktura po-
znawcza złożona z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw niezbędnych do
skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej”
(Szempruch, 2013: 103). Wyszczególnia się kompetencje praktyczno-moralne
oraz kompetencje techniczne (Kwaśnica, 2004: 300). Do pierwszej grupy zali-
czamy:

- 1) kompetencje interpretacyjne - zdolność do rozumiejącego odnoszenia się
do świata;
- 2) kompetencje moralne - zdolność do prowadzenia refleksji o charakterze
moralnej i etycznej;
- 3) kompetencje komunikacyjne - zdolność do poprawnej komunikacji
z drugim człowiekiem (Tamże: 301).

Do kompetencji technicznych zaliczamy kompetencje wykorzystywane pod-
czas procesu dydaktycznego w dosłownym jego rozumieniu. Będą to więc:

- 1) kompetencje normatywne - to „umiejętność opowiadania się za takimi
czy innymi, ale zawsze instrumentalnie pojętymi celami” (Tamże: 301),
- 2) kompetencje metodyczne - to przede wszystkim znajomość oraz
poprawne stosowanie metod dydaktycznych,
- 3) kompetencje realizacyjne - wyrażające się w opracowywaniu programu
nauczania oraz organizowaniu samego procesu nauczania (Tamże: 301-
302).

Wymienione powyżej kompetencje uznaje się za niezbędne domeny każdego
nauczyciela, więc zarówno akademickiego, jak i nauczyciela niższych szczebli
oświatowych.

Nie jest to jedyny podział kompetencji, którymi powinien odznaczać się na-
uczyciel. Bogata w te kwestie literatura przedmiotu proponuje inną klasyfika-
cję przedstawiającą trzy grupy:

- a) kompetencje merytoryczne;
- b) kompetencje dydaktyczno- metodyczne;
- c) kompetencje wychowawcze (Lewandowska- Kidoń, 2008: 185).

O ile dwie pierwsze grupy nie wzbudzają wątpliwości, tak kompetencje wy-
chowawcze mogą prowokować wiele obiekcji, ponieważ student to z formalne-
go punktu widzenia jednostka dojrzała. Zapomina się o tym, że w myśl andra-
gogiki, człowiek poddawany jest wychowaniu podczas cały okres swojego życia.
Wykładowca wychowuje podczas wywierania wpływu na swoich słuchaczy,

przy czym wpływ ten to nie tylko „[...] to, co czyni, ale także, a może przede wszystkim przez to kim jest” (Chmielowski, 1991: 21). Dlatego rozważając nad osobowością nauczyciela nie można ograniczać się tylko do jego kompetencji, ale należy zwrócić uwagę na jego cechy osobowościowe, akcentując tym samym to, iż stanowi dla studentów wzór osobowościowy.

Wincenty Okoń ujmuje fakt, iż osobowość wykładowcy można analizować na trzech płaszczyznach (Okoń, 1971: 20):

- a) płaszczyźnie psychologicznej, obejmującej indywidualne cechy, do których zaliczamy m.in.: rzetelność, erudycję, sprawność metodologiczną, sprawiedliwość, uczciwość, odwagę, wytrwałość i pracowitość;
- b) płaszczyźnie pedagogicznej, obejmującej relacje ze studentami;
- c) płaszczyźnie socjologicznej [...] związanej z społecznym, rolą wartości społecznych w stosunku do osobistych” (Kulczycka, 2007: 82 za: Okoń, 1971: 20).

W refleksji nad osobą nauczyciela akademickiego warto również odnieść się do jego praktycznej roli na uczelni. Rola wykładowcy to temat bardzo złożony. Literatura przedmiotu wskazuje na dwa rodzaje działalności zawodowych wykładowców wynikających z jego specyficznej roli. Jest to działalność:

- a) naukowo-badawcza;
- b) dydaktyczno-wychowawcza (Kulczycka, 2007: 82).

Oba rodzaje działalności przenikają się i uzupełniają wzajemnie, ponieważ dorobek i wiedza naukowa nie będzie przydatna, jeżeli nauczycielowi zabraknie właściwości potrzebnych do realizacji roli dydaktycznej.

Omawiając cechy nauczyciela akademickiego przez pryzmat pierwszego rodzaju działalności, wykładowca powinien:

1. posiadać rozległą wiedzę i szerokie horyzonty umysłowe;
2. wytyczać nowe drogi w myśleniu i działaniu;
3. posiadać odpowiednio duży dorobek naukowy;
4. posiadać poważne osiągnięcia w tworzeniu wiedzy naukowej;
5. posiadać umiejętność inspirowania innych do badań naukowych;
6. posiadać doskonałą znajomość warsztatu naukowego;
7. posiadać mistrzostwo w kształceniu kadry naukowej;
8. posiadać mistrzostwo w organizowaniu działalności naukowej;
9. być uczciwy i rzetelny naukowo (Śnieżyński, 1987: 30).

Warto tu zwrócić uwagę na działalność nauczyciela akademickiego dotyczącą kształcenia kolejnych pokoleń. Wartościowy wykładowca to bowiem taki, który nie tyle co kształci następców, a kształci konkurencję.

Aby nauczyciel akademicki mógł wywiązać się z roli dydaktyka-wychowawcy, musi być wyposażony w odpowiednie cechy (właściwości) osobowe, które podzielić można na cztery kategorie:

- a) cechy związane z nauczaniem rozumianym tylko jako proces przekazywania informacji;
- b) cechy wpływające na sposób oceniania studentów;

- c) cechy warunkujące funkcjonowanie nauczyciela w jego roli zawodowej;
- d) inne cechy osobowe (Fenczyn, Kulesza, Surówka- Fenczyn, 1998: 195).

Do pierwszej kategorii cech (cechy związane z tokiem przekazywania wiedzy) można zaliczyć: poprawność językową, komunikatywność oraz (szeroko rozumiane) kompetencje. Mówiąc o cechach dotyczących oceniania studentów, wymienić można: sprawiedliwość, obiektywizm oraz rozsądne wymagania. Właściwości warunkujące funkcjonowania nauczyciela w jego roli to partnerski stosunek oraz operatywność. Ostatnią grupę stanowią cechy takie jak tolerancja, życzliwość, wyrozumiałość, słowność, cierpliwość, wzbudzanie empatii, wzbudzanie zaufania oraz dokładność (Tamże: 195- 196).

Wymienione cechy są niezwykle istotne w wychowaniu studenta, które na uczelni wyższej polega przede wszystkim na oddziaływaniu przez przykład osobisty. Dostępna literatura zapewnia szereg innych katalogów właściwości, jakimi powinien odznaczać się nauczyciel akademicki.

Kolejny zaprezentowany zbiór to 17 właściwości osobowościowych, opracowany na podstawie badań przeprowadzonych przez D. Zająca, podczas których poproszono studentów o wskazanie najważniejszych ich zdaniem cech, jakimi powinien odznaczać się nauczyciel akademicki (Zajac, 1998: 103) -dopisałam autora. Do wskazanych przez żaków właściwości należały wówczas:

- wyrozumiałość;
- obiektywność;
- serdeczność;
- tolerancyjność;
- uczciwość;
- punktualność;
- konsekwentność;
- cierpliwość;
- sprawiedliwość;
- inteligencja;
- opanowanie;
- obowiązkowość;
- kompetentność;
- szczerłość;
- poczucie humoru;
- odpowiedzialność;
- dobry kontakt ze studentem.

Modelowa sylwetka współczesnego nauczyciela akademickiego w świetle badań własnych

Na przełomie miesiąca lutego i marca przeprowadzone zostały badania dotyczące modelowej sylwetki nauczyciela akademickiego. Badania zostały przeprowadzone wśród 73 studentów pedagogiki (różnych specjalności, głównie kobiety w związku z feminizacją kierunku) Instytutu Nauk Pedagogicznych, Uniwersytetu Opolskiego. Badana populacja składała się 34 studentów stu-

diów pierwszego stopnia oraz 39 studentów drugiego stopnia. Podział ten wynika z faktu, iż preferencje względem sylwetki nauczyciela akademickiego mogły różnić się w zależności od nabytego doświadczenia związanego z uczeniem się w szkole wyższej oraz samym kontaktem z wykładowcą. Na wstępie przyjęta hipoteza wskazała, że osoby będące na studiach II stopnia mogą reprezentować inne stanowisko, niż ich młodsi koledzy. W badaniu posłużono się podejściem ilościowym z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego. Stworzono narzędzie badawcze w postaci anonimowego kwestionariusza-ankiety, składającej się z dwóch części. W pierwszej części kwestionariusza zaproponowane zostały przykładowe właściwości osobowościowe wykładowcy, obejmujące takie sfery jak m.in. nauczanie, ocenianie, funkcjonowanie na zajęciach. Respondenci zostali poproszeni o wskazanie maksymalnie ośmiu cech, które w ich opinii najlepiej charakteryzują idealnego wykładowcę. Wyniki pierwszego etapu badań zostały zaprezentowane w tabeli poniżej.

Tabela 3. Cechy, którymi według respondentów powinien odznaczać się idealny nauczyciel akademicki

Właściwości osobowościowe nauczyciela akademickiego	I stopień studiów		II stopień studiów		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Cierpliwý	12	35,29	21	53,85	33	45,21
Inteligentny	8	23,53	25	64,10	33	45,21
Tolerancyjny	11	32,35	10	25,64	21	28,77
Kreatywny	16	47,06	18	46,15	34	46,58
Z poczuciem humoru	15	44,12	27	69,23	42	57,53
Ekstrawertyk	0	0,00	1	2,56	1	1,37
Dokładny	1	2,94	4	10,26	5	6,85
Uczciwy, wiarygodny	12	35,29	17	43,59	29	39,73
Przystępny	3	8,82	1	2,56	4	5,48
Punktualny	11	32,35	4	10,26	15	20,55
Komunikatywny	21	61,76	23	58,97	44	60,27
Konsekwentny	2	5,88	4	10,26	6	8,22
Wzbudzający szacunek	3	8,82	12	30,77	15	20,55
Opanowany	8	23,53	1	2,56	9	12,33
Wyrozumiały	17	50,00	9	23,08	26	35,62
Rozsądnie wymagający	5	14,71	11	28,21	16	21,92
Posiada wysoką kulturę bycia	2	5,88	7	17,95	9	12,33

Obiektywny	5	14,71	7	17,95	12	16,44
Uznający cudzą rację i poglądy	3	8,82	11	28,21	14	19,18
Słowny	3	8,82	0	0,00	3	4,11
Nie krytykuje bezpodstawnie	10	29,41	11	28,21	21	28,77
Posiada takt i dyskrecję	1	2,94	8	20,51	9	12,33
Zaangażowany w pracę zawodową	8	23,53	4	10,26	12	16,44
Wzbudzający zaufanie	8	23,53	1	2,56	9	12,33
Życzliwy wobec studenta, empatyczny	17	50,00	22	56,41	39	53,42
Posiadający szacunek do praw studenta oraz do godności osobistej	12	35,29	11	28,21	23	31,51
Przejawiający partnerki stosunek	2	5,88	5	12,82	7	9,59
O schludnym wyglądzie zewnętrznym	0	0,00	4	10,26	4	5,48
Kompetentny m.in. rzetelnie przygotowuje się do prowadzenia zajęć	11	32,35	2	5,13	13	17,81
Sprawiedliwy m.in. w ocenianiu wiedzy, udostępnianiu wiedzy	8	23,53	10	25,64	18	24,66
Dobry dydaktyk- posiadający umiejętności przekazywania wiedzy	15	44,12	18	46,15	33	45,21

Źródło: badanie własne

Uwaga: wyniki nie sumują się do 100%, gdyż badani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Z analizy zebranego materiału wynika, że według respondentów idealny nauczyciel akademicki powinien posiadać kolejno następujące cechy:

- powinien być komunikatywny - cechę tę wskazało 60,27% ankietowanych- 44 osoby, w tym 21 studentów studiów pierwszego stopnia oraz 23 studentów stopnia drugiego;
- powinien mieć poczucie humoru- 42 respondentów (57,53% badanej populacji) w tym 27 studentów studiów magisterskich i 15 studentów stopnia pierwszego;
- powinien być życzliwy wobec studenta, być empatyczny- cechę tę wskazało 39 osób (co stanowi 53,42% ankietowanych) w tym 17 studentów studiów pierwszego stopnia oraz 22 studentów studiów magisterskich;
- powinien być kreatywny - tę cechę wskazało 46,58% ankietowanych czyli 33 osoby, w tym 16 studentów studiów licencjackich oraz 18 studentów studiów magisterskich.

Najczęściej wskazywanymi właściwościami osobowościowymi według studentów są również:

- bycie cierpliwym;
- bycie inteligentnym;

- bycie dobrym dydaktykiem, czyli posiadanie umiejętności przekazywania wiedzy.

Wymienione powyżej cechy zostały wskazane przez 33 respondentów (co stanowi 45,21% badanej populacji). Ostatnia z najczęściej wskazywanych cech to bycie uczciwym i wiarygodnym- wariant ten wybrało 29 respondentów, czyli 39,73% badanej populacji.

Kolejna część badania polegała na zadaniu respondentom krótkiego zamkniętego pytania, wymagającego wypełnienia pierwszej części kwestionariusza. Pytanie brzmiało następująco „Czy podczas dotychczasowej nauki spotkała(a) Pan/Pani nauczyciela akademickiego, będącego uosobieniem wskazanych przez Pana/Panią cech?”. Tabela poniżej obrazuje zebrane dane.

Tabela 4. Pytanie: Czy podczas dotychczasowej nauki spotkała(a) Pan/Pani nauczyciela akademickiego, będącego uosobieniem wskazanych przez Pana/Panią cech?

Kategorie odpowiedzi	I stopień		II stopień		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Tak	24	70,59	28	71,79	52	71,23
Nie	5	14,71	10	25,64	15	20,55
Nie mam zdania	5	14,71	1	2,56	6	8,22
Ogółem	34	100,00	39	100,00	73	100,00

Źródło: badanie własne

Według zebranego materiału aż 52 respondentów spotkało swojego idealnego wykładowcę (co stanowi 71,23 % badanej populacji, w tym 24 studentów studiów licencjackich oraz 28 studentów studiów magisterskich)- wynik ten napawa optymizmem, każdego pedagoga- nauczyciela. Odpowiedzi „nie” udzieliło 15 osób (20,55% respondentów), a 6 osób nie miało zdania w tej kwestii.

Podsumowanie wyników badań

Uczelnia to specyficzne miejsce, gdzie dochodzi do interakcji nauczyciel akademicki - studenci. Niestety coraz częściej spotyka się wykładowców nie posiadających „miłości dusz”, dla których studenci to tylko anonimowa masa, z której z ogromnym trudem wylawiają poszczególne twarze. Zawód nauczyciela wymaga od kandydata szczególnych cech - mówiąc o nich w stosunku do nauczyciela akademickiego mamy na myśli cechy związane z faktem bycia nauczycielem (swoistym „sumieniem nauki”), a także właściwości związane z kształceniem i wychowywaniem żaków. Zawodowe kompetencje powinny przeplatać się z pozytywnymi właściwościami nauczyciela, który swoją osobą ma wpływ na swoich studentów. Niestety nie w każdym przypadku pracownik

szkoły wyższej jest w stanie być zarówno dobrym naukowcem, jak i dydaktykiem. Nie zawsze jest to jednak wynik jego złej woli. Obecnie Uniwersytety i inne szkoły wyższe przypominają fabrykę produkcyjną lub urzędy, gdzie wykładowca przytłoczony jest biurokracją i formalizmem. Niemniej jednak model idealnego wykładowcy jest obecny w świadomości żaków. Mianem idealnego nauczyciela akademickiego określiłabym osobę cierpliwą, inteligentną, kreatywną, życzliwą wobec studenta oraz osobę będącą dobrym dydaktykiem, posiadającą umiejętność przekazywania wiedzy drugiej osobie. W świetle wyników badań, najważniejszą cechą charakteryzującą idealną sylwetkę nauczyciela jest dar komunikatywności- studenci „łakną” (świadomie lub mniej świadomie) kontaktu z nauczycielem, dlatego jego osobowość ma ogromne znaczenie- stanowi bowiem dla żaków wzór osobowościowy.

Aż 71,23 % badanych respondentów spotkało już w swoim życiu idealnego wykładowcę- ten pozytywny wynik wskazuje, iż preferencje względem idealnego nauczyciela są tożsame z rzeczywistym stanem, co na pewno pozytywnie rzutuje na przebieg procesów dydaktyczno-wychowawczych.

Niniejsza praca była próbą odkrycia modelowej sylwetki nauczyciela akademickiego. Jest to jednak zaledwie wstęp do odkrycia optymalnego modelu idealnego wykładowcy.

Bibliografia

- Chmielowski, B. (1991). Nauczyciel akademicki w roli wychowawcy. W: Lepalczyk I (red.) *Nauczyciel akademicki jako współtwórca środowiska wychowawczego uczelni wyższej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Fenczyn J., Kulesza, W., Surówka- Fenczyn, I. (1998). Wzór osobowy nauczyciela akademickiego w opinii studentów krakowskiej AWF. W: Radecki E (red.) *Student- nauczyciel akademicki, relacje interpersonalne*, ogólnopolskie seminarium pedagogiki szkoły wyższej. Kraków.
- Kulczycka, B.(2007). Model nauczyciela akademickiego w opinii studentów. W: Bartkowicz Z.,Kowaluk M., Samujło M. (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie- Skłodowskiej.
- Kwaśnica, R. (2004). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu w: Kwieciński Z., Śliwerski B (red.), *Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewandowska- Kidoń, T. (2008). Kompetencje nauczycieli szkoły współczesnej. W: Kotusiewicz A., Koć- Seniuch G (red.) *Nauczyciel akademicki, w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Muchacka, B., Szymański, M. (2008). *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Muszkiet, R. (2001). *Nauczyciel w reformującej się szkole*. Poznań: Wydawnictwo Nowa Era.
- Okoń, W. (1971). *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Skarga, B. (1987). *Przeszłość i interpretacje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno- pragmatyczne*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Śnieżyński, M. (2014). O autorytecie nauczyciela akademickiego. *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, 1/ (1987).
- Zajac, D. (1998). Studenci a autorytet nauczyciela akademickiego. W: Radecki E (red.) *Studen t- nauczyciel akademicki, relacje interpersonalne*. Szczecin: Ogólnopolskie seminarium pedagogiki szkoły wyższej.

Model profile of a modern university teacher

One of the basic tasks of university is to realize teaching and educational process. In accordance with higher education act, the goal of university is to educate students to enable them to gain and supplement knowledge and skillset. These tasks are released, among others, in relations: university teacher - student. Quality of these relations have, to a large extent, an impact on accomplishment of a mission of university. For the purposes of this thesis, profile of one of the subjects of the above mentioned relations - university teacher is presented.

It is an attempt to answer a question: what person modern university teacher should be?

In order to discuss this subject in a broader context, theoretical part includes not only discussion of desirable personality traits, but also competences having, to a large extent, impact on general opinion of students about teachers as researchers, educationalist and teachers. The results of empirical research conducted in students of University of Opole are presented. It helps to discover preferred modern profile of a modern university teacher.

MAŁGORZATA ŁUSZCZ

Wyższa Szkoła Filologiczna we Wrocławiu

**Interdyscyplinarność w nauczaniu języka angielskiego
jako języka obcego w erze globalizacji.
Rola nauczyciela w kształceniu
na poziomie gimnazjalnym**

Wprowadzenie

Młodzież gimnazjalna to specyficzna grupa, która „wykazuje silną orientację wobec otaczającej rzeczywistości kształtowanej przez pryzmat zagrożeń” (Bykowski, 2010: 114). Zjawisko to jest ściśle związane z fazą rozwoju, w któ-

rej znajduje się młodzież w tym wieku – gimnazjalistów postrzega się przede wszystkim jako podmioty, u których wyraźnie zauważalny jest rozpad więzi społecznej, uniemożliwiający prawidłowe postrzeganie, a tym samym funkcjonowanie. Zdecydowana większość uczniów w tym wieku ma również problemy z nauką, wynikające przede wszystkim z psychologicznej konstrukcji osobowości, zmierzającej w kierunku przystosowania się do otoczenia niespójnego funkcjonalnie. Jednym z kluczowych wyzwań pedagoga staje się zatem umiejętność dotarcia do młodzieży gimnazjalnej, w celu wzmocnienia zdolności edukacyjnych podmiotu.

Podstawą kształtowania zainteresowań i umiejętności językowych ucznia staje się coraz częściej zastosowanie nowoczesnych technologii. Na poziomie gimnazjalnym rozwijanie kompetencji językowych daje możliwość wykorzystanie takich rozwiązań jak *fotobabble.com*, *animoto.com*, *answergarden.ch* oraz cały szereg technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). Celem badań przeprowadzonych na grupie 50 uczniów klas 2 gimnazjum we Wrocławiu jest ocena pomocniczości TIK w nauczaniu języka angielskiego jako języka obcego. Ocena efektów dokonana została w oparciu o autorski test bazujący na podręczniku *Voices 2* (rozdziały 1 – 4) przeprowadzony na początku semestru, a następnie na koniec semestru w celu sprawdzenia poziomu umiejętności uczniów w zakresie kompetencji językowych. Techniki informacyjno-komunikacyjne w nauczaniu interdyscyplinarnym języka obcego pozwalają na szybkie rozwijanie kompetencji językowych ucznia. Efektem ich stosowania jest przyswajanie materiału dydaktycznego w co najmniej 80%.

Charakterystyka młodzieży gimnazjalnej, nauczyciela oraz najnowszych narzędzi nauczania

Specyfika młodzieży gimnazjalnej oparta jest przede wszystkim na wieku, w którym znajdują się uczestnicy procesu edukacyjnego. Na gruncie naukowym młodzież uznawana jest za tę część społeczeństwa, która jest określana przede wszystkim przy pomocy takich wskaźników jak wiek, zespół specyficznych cech biologicznych i psychologicznych oraz społecznych (Kędzior 2008: 9). Wynika to przede wszystkim z faktu, iż klasyfikacja wiekowa grup społecznych pozwala na podejmowanie określonych kategorii, których podstawą jest analiza potrzeb dostosowanych do wymagań wiekowych. Wrześniński (2003: 40) podkreśla, iż młodzież – jako autonomiczna kategoria społeczna, charakteryzuje się następującymi cechami:

- nieokreślonymi ramami wieku, byciem w stanie określającym przejściową fazę życia między dzieciństwem a dorosłością;

- uczeniem się, przystosowaniem się do pełnienia ról ludzi dorosłych i kreacją tych ról, manipulacją i negacją ról narzuconych przez system normatywny społeczeństwa (zwyczaje, prawo);
- zmianą przynależności grupowej, wspólnotą norm i wartości, które owocują powstaniem poczucia przynależności i tożsamości społecznej, wprowadzeniem w kulturę.

Tak specyficzne uwarunkowania pozwalają na wskazanie zróżnicowanych potrzeb osób pozostających w danej kategorii społecznej. Kategoria „młodzież” to przynależność do grupy społecznej, stanowiącej fazę przejściową, a co za tym idzie również okres, w którym winno nastąpić odpowiednie ukierunkowanie dążeń i aspiracji, w celu wykształcenia fundamentów tożsamości społecznej i jednocześnie osobowej. Jest to również faza, w której następuje przygotowanie do pełnienia przez uczestników procesu kształcenia ról społecznych związanych z fazą dorosłości, przez co proces edukacji odgrywa kluczową rolę w wyposażeniu uczestników procesu w odpowiednie umiejętności i kompetencje.

Okres, w którym znajduje się kategoria młodzieży posiada pewną specyfikę warunkującą poziom przyswajalności wiedzy (Kędzior 2008:11-12). Specyfika ta związana jest z charakterem adolescencji, uznawanej za „okres szczególny, czas przejścia pomiędzy dzieciństwem a dorosłością” (Kędzior 2008:11-12). Podkreśla się jednocześnie, iż sam proces przejścia trwa kilka lat – w zależności od płci, środowiska i uwarunkowań zewnętrznych oraz wewnętrznych, jednakże jest on najszybciej zauważalny w sferze fizycznej; niemniej jednak „towarzyszą im zmiany w psychice oraz zachowaniach człowieka. Fizyczne zmiany to: dojrzewanie płciowe, rozwój układu kostnego i mięśniowego, zmiany w układzie nerwowym, w układzie krążenia” (Kędzior 2008: 11). W wielu przypadkach właśnie zmiany fizyczne stanowią jedną z głównych przyczyn niepokoju uczestnika procesu edukacyjnego, są one również podstawą kształtowania poczucia niepewności, w kontekście tożsamości społecznej i możliwości adaptacji podmiotu.

Z punktu widzenia kształcenia i rozwoju kompetencji zwraca się największą uwagę na procesy psychiczne. Kędzior (2008: 12) podkreśla bowiem, iż właśnie w wieku adolescencji „procesy myślowe stają się bardziej elastyczne. Rozwija się myślenie abstrakcyjne i hipotetyczno-dedukcyjne, intensywnie wykształca się wyobraźnia i samoświadomość [...] widoczny jest rozwój spostrzegawczości, doskonalą się orientacja w czasie i przestrzeni. Procesy myślowe stają się giętkie i plastyczne”. Wskazane cechy stanowią punkt wyjścia do opracowania sposobu kształcenia młodzieży gimnazjalnej – szczególnie w przypadku, kiedy procesy myślowe młodzieży są na tyle elastyczne, by wykształcić myślenie abstrakcyjne i hipotetyczno-dedukcyjne. Specyfika okresu, w którym znajduje się badana grupa wymaga zatem dostosowania właściwości procesów edukacyjnych do potrzeb i możliwości młodzieży. Kędzior (2008: 12) podkreśla jednocześnie, iż „ważnym procesem o charakterze psychospołecznym jest stopniowe uniezależnienie się i uzyskiwanie własnej, odrębnej tożsamości. Tendencjom do usamodzielniania się towarzyszą często konflikty z ro-

dzicami i kryzys ich autorytetu, a także osłabienie emocjonalnej więzi z nimi”. Negowanie autorytetu jest procesem charakterystycznym dla młodzieży w wieku adolescencji – sytuacja ta dotyczy zarówno rodziców, jak i nauczycieli. Młodzież gimnazjalna to specyficzna grupa wiekowa, która ze względu na fazę rozwoju ma skłonności do negowania autorytetu, wartości i zasad społecznych, w celu ukształtowania podłoża własnej tożsamości. Stąd też niezwykle istotnym staje się umiejętne budowanie zaufania, opartego na współpracy na linii nauczyciel – uczeń (Turska, 2005: 55).

„Gimnazjum określane jest mianem „najtrudniejszego etapu edukacyjnego” [...]. (Appelt 2004: 19). Dlatego też należy zwrócić szczególną uwagę na rolę nauczyciela w nauczaniu młodzieży gimnazjalnej. Tradycyjny model nauczyciela, który przekazuje wiedzę uczniom jest obecnie zastąpiony przez nowoczesnego nauczyciela, który coraz częściej pełni rolę mentora lub moderatora w nauczaniu przy użyciu nowoczesnych narzędzi technologicznych (Lewis, 2014). Nowoczesny nauczyciel języka angielskiego jako obcego wskazuje nie tylko sprawdzone źródła wiedzy, ale pokazuje w jaki sposób samodzielnie odnajdywać materiały, jak z nimi pracować i w jakim celu ich używać (Marchel 2011: 183). Wskazuje także uczniom drogę do skutecznego przystosowania się do wymagań otoczenia (Straś-Romanowska, 2010: 373). Coraz częściej kładzie się również nacisk na nauczanie interdyscyplinarne w nauczaniu języków obcych (Terrell, 2014). Nawiązywanie do geografii, historii, sztuki czy literatury w nauczaniu języków obcych pozwala uczniom lepiej zrozumieć nauczany przedmiot, a wykorzystanie dodatkowo najnowszych technologii umożliwia uczniom rozwijanie swoich zainteresowań i pasji.

Dobór odpowiednich narzędzi dla młodzieży gimnazjalnej jest niezwykle ważny. W celu rozwija wszystkich umiejętności językowych uczniów służą najnowsze technologie pozwalające uczniom tworzyć interaktywne projekty z wykorzystaniem muzyki i zdjęć takie jak: *fotobabble.com* oraz *animoto.com*. Sprawności pisania i czytania mogą być doskonałe dzięki taki rozwiązaniom jak *answergarden.ch*. Rozwijanie sprawności mówienia i słuchania w gimnazjum można dokonywać dzięki *voki.com*. Dodatkowo *buncee.com* jest również bardzo pomocnym narzędziem, dzięki któremu uczniowie mogą tworzyć elektroniczne karteczki do nauki słownictwa. Nauczanie języka angielskiego młodzieży gimnazjalnej z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi i przy podejściu interdyscyplinarnym staje się efektywne i pozwala wysunąć pozytywne nastawienie na przyszłość.

Założenia metodologiczne

Materiał i metody

Podstawą metodologiczną jest sondaż diagnostyczny określony w literaturze przedmiotu jako „zbieranie wiedzy o parametrach funkcjonalnych i strukturalnych, a także o żywotności różnych społecznych zjawisk” (Napierała, Żukow, Kijuć, Mroczyński 2011:66). Metoda sondażu diagnostycznego przyczynia

się do poznania i określenia poziomu wiedzy językowej badanych – uczestników procesu edukacyjnego na poziomie gimnazjalnym. Metoda ta zastosowana została na uczniach dwóch klas gimnazjalnych o łącznej ilości 50 osób, a głównym jej celem było zapoznanie się z poziomem wiedzy badanych przed wprowadzeniem metodyki nauczania interdyscyplinarnego, którego podstawą jest zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Test kompetencji składał się z 6 pytań, z czego dwa badały poziom znajomości słownictwa pod kątem umiejętności posługiwania się synonimami, definicjami określonych terminów jak również możliwością zastosowania określonego słowa w pewnych kontekstach. Z przeprowadzonych badań wstępnych wynika, że największą trudność sprawiały uczniom te zadania, które wymagały uzupełnienia zdania bez podawania słowa, którym uczeń powinien się posłużyć. Jednym z najtrudniejszych zdań było zdanie: *its (certainly) been a rough trot for the (beleaguered) family, as news of yet another scandal (started) hitting the media outlets this afternoon*. Wyrażenia podane w nawiasie to terminy, które należało wstawić – okazało się, że badani mają wiele trudności ze znalezieniem odpowiedniego terminu, który może znaleźć zastosowanie w danym kontekście. Po wprowadzeniu nauczania interdyscyplinarnego i zastosowaniu TIK uczniowie bezproblemowo radzili sobie z zadaniem, używając wskazanych zwrotów we właściwej kolejności.

Na uwagę zasługuje jednocześnie fakt, iż właśnie zadania wymagające posługiwania się właściwymi terminami, zgodnymi z kontekstem sprawiały uczniom początkowo najwięcej trudności, co implikuje sytuację, w której należy pracować nad zaangażowaniem jak największej ilości zmysłów uczniów w celu stworzenia możliwości rozwoju kompetencji językowych i komunikacyjnych.

Uczniowie od samego początku mieli znacznie większe umiejętności posługiwania się gramatyką niż odpowiednim słownictwem, niezbędnym do stworzenia prawidłowego zdania. Kwestia terminologiczna stała się zatem podstawą do budowania umiejętności i kompetencji językowych, a gramatyka języka stanowiła jedynie uzupełnienie nauczania interdyscyplinarnego. Zakres problemów ustalonych na podstawie testu wstępnego został określony w tabeli poniżej. Należy zwrócić uwagę jednocześnie na sytuację, iż zdecydowana większość badanych posiadała już na początku poważne problemy z posługiwaniem się odpowiednimi terminami, szczególnie zaś w prawidłowym rozumieniu tekstu.

Tabela 5. Podstawowe trudności posługiwania się językiem obcym

	Trudności terminologiczne	Trudności gramatyczne	Słownictwo (nieznajomość)
Klasa A	65%	46%	71%
Klasa B	67%	51%	79%

Opracowanie własne.

Zastosowana technika testu wstępnego i końcowego miały na celu wykazanie podstawowych różnic między poziomem znajomości języka angielskiego na poziomie średniozaawansowanym wśród badanych. Na podstawie wyników testu wstępnego ustalony został zakres nauczania w oparciu o główne problemy, z którymi borykają się uczestnicy procesu edukacyjnego na poziomie gimnazjalnym.

Wyniki badań

Większość problemów z posługiwaniem się językiem angielskim wśród badanych wynikała przede wszystkim z nieumiejętności doboru słownictwa. Trudności te zauważalne były przy rozwiązywaniu zadań z lukami, w miejsce których należało wstawić odpowiedni termin. Wyniki testu wstępnego przedstawia tabela 2.

Tabela 6. Główne trudności uczniów określone na podstawie testu wstępnego

Podstawowe trudności	%
Trudność w rozumieniu tekstu	25
Nieznajomość słownictwa	89
Brak umiejętności posługiwania się określonymi terminami	76
Słabo utrwalona wiedza na poziomie podstawowym	41
Trudności gramatyczne	45
Trudności z koncentracją	21
Brak umiejętności doboru właściwego terminu	62
Strona bierna	97
Średnia	56

Opracowanie własne.

Ponad połowa badanych uczniów na początku nauczania miała trudności, które wynikały zarówno z braku znajomości słownictwa, jak i nieumiejętnego posługiwania się określonymi wyrażeniami. W niektórych przypadkach zauważono znaczące odchylenie między poziomem wiadomości, którymi powinien dysponować uczeń a rzeczywistym rozmiarem wiedzy. Jednym z kluczowych zadań pedagoga stało się zatem umiejętne dobranie metod i technik nauczania do wzmocnienia kompetencji językowych uczestników procesu językowego, w czym niezbędne były określone techniki informacyjno-komunikacyjne.

Na uwagę zasługuje jednocześnie fakt, iż zdecydowana większość badanych (97%) nie miała problemu z posługiwaniem się rodzajnikami *a/an, the*, co w sposób znaczący wpływa na określenie poziomu umiejętności badanych. Niemniej jednym z głównych problemów uczniów było umiejętne posługiwanie się stroną bierną – w połączeniu z doбором właściwego terminu (słówek) zadania te w początkowym teście były praktycznie nie do rozwiązania – 97% badanych nie było w stanie uzupełnić tekstu w stronie biernej ani dopasować słownictwa do kontekstu wypowiedzi, co wynikało zarówno z braku rozumienia właściwego jak i nieznajomości tworzenia wypowiedzi w stronie biernej. Prosta konstrukcja zdaniowa: *Some mistakes were made* wydawała się nie do zrozumienia przez badanych, mimo iż jest to w pewnym sensie wiedza podstawowa – zarówno w przypadku gramatyki jak również słownictwa. Za utrudnienie można uznać sytuację, iż w instrukcji wypełniania polecenia nie było

zaznaczone, że dane zdanie prezentowane jest w stronie biernej, niemniej jednak uczeń winien wiedzieć w jaki sposób konstruowane są określone zdania.

Jednym z utrudnień celowo zastosowanym w teście, poza nie podawaniem czasu, czy formy wypowiedzenia było zastosowanie metody łączącej znajomość słownictwa z zasadami gramatycznymi (jak powyżej). Efektem tych utrudnień były słabe wyniki testu wstępnego, co związane było zarówno z brakiem odpowiednich umiejętności, jak również zbyt małym poziomem wiedzy badanych. szczególną rolę odegrała tu zbyt mała kompetencja komunikacyjna badanych, którzy w swych wypowiedziach najczęściej posługiwali się nie więcej niż trzema czasami.

Nie bez znaczenia pozostawało tu również słownictwo, które nie było opanowane przez badanych w stopniu wystarczającym do tworzenia wskazanych konstrukcji zdaniowych, niemniej wydaje się, iż największym problemem dla uczestników procesu edukacyjnego było umiejętne dostosowanie terminu do kontekstu wypowiedzi. Jeden z ważniejszych problemów zauważalny był m.in. na przykładzie błędów popełnianych przy uzupełnianiu następujących wypowiedzi:

- **Even** after two years of losing war, **the** general still **sat** tall in her saddle **before** troops;
- I **will** act **on** this immediatley.
- She **always** **advises** against hasty actions.
- some **were** **amusing**, some almost beatiful, and one, a woman all drawn out of shape.
- Tonight I **could** **have** **gone** to see her and nowi t will **have to be** put off.
- From London to Suez **via** Mont Cenis and Brindisi, **by** rail and steamboats.
- I will **wage** war against him, and carry the Proucess off by force.

Przeprowadzona analiza umiejętności i kompetencji językowych i komunikacyjnych badanych na początku pozwalała na stwierdzenie, iż uczniowie nie tylko nie posiadają odpowiedniego zasobu słownictwa jak na poziom średniozaawansowany, często również nie potrafią poprawnie poruszać się po czasach gramatycznych, stosując dość zróżnicowane formy konstruowania wypowiedzi. Stąd głównym przedmiotem zainteresowania w pierwszej kolejności stało się uzupełnienie braków słownikowych uczestników procesu edukacyjnego z jednoczesnym pogłębianiem wiedzy gramatycznej, niezbędnej do konstruowania wypowiedzeń zarówno prostych jak i złożonych.

Wprowadzenie TIK – technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauce języka angielskiego na poziomie średniozaawansowanym okazało się doskonałym rozwiązaniem, poprawiającym już po pierwszym miesiącu nauki zarówno poziom zdolności gramatycznych uczestników procesu edukacji, jak i zasób słownictwa. Wynikało to przede wszystkim z faktu, iż współczesna młodzież to przede wszystkim jednostki biegle posługujące się nowoczesnymi

technologiami – smartfonami, tabletami i komputerami przenośnymi. Zastosowanie technik informacyjno-komunikacyjnych bazujących właśnie na nowoczesnych technologiach przyczyniło się do zmniejszenia poziomu różnic między umiejętnościami i kompetencjami badanych, czego efektem było tworzenie poprawnych gramatycznie i stylistycznie wypowiedzi charakterystycznych dla poziomu nauczania już po pierwszym miesiącu nauczania. Semestr analizy natomiast pozwolił na wskazanie następujących prawidłowości:

- Nauczanie wspierane przez nowoczesne technologie przyczynia się do wyrównywania poziomu różnic między uczniami;
- Technologie informacyjno-komunikacyjne angażują badanych w znacznie większym stopniu niż tradycyjnie prowadzone zajęcia;
- Możliwość komunikowania się uczestników procesu edukacyjnego ze sobą przy pomocy określonych narzędzi TIK traktowana jest jako wysoka atrakcyjność realizowanych zadań;
- Uczniowie z większą przyjemnością i pasją uczą się angielskiego mając możliwość wymieniając poglądów na platformie internetowej, uczestnicząc w różnych forach i grupach dyskusyjnych.

W efekcie po semestrze nauczania interdyscyplinarnego uczestnicy procesu edukacyjnego wykazywali zarówno większe zaangażowanie jak i większy poziom wiadomości. W sposób znaczący podniosły się także kompetencje komunikacyjne badanych, co uwidoczniło się w procesie konstruowania wypowiedzi publikowanych na specjalnych forach dyskusyjnych. Wyniki testów końcowych przedstawia tabela 3.

Tabela 7. Nabyte i utrwalone kompetencje, zdolności i umiejętności

Nabyte i utrwalone umiejętności	Poziom %
Znajomość słownictwa	92
Umiejętność posługiwania się rodzajnikami	91
Właściwy dobór czasu do konstrukcji wypowiedzi	98
Umiejętność posługiwania się terminologią specjalistyczną	97
Rozumienie wypowiedzi	98
Umiejętność doboru słownictwa do kontekstu wypowiedzenia	92
Znajomość strony biernej	96
Umiejętność posługiwania się stroną bierną	90
Znajomość wyrazów bliskoznacznych	91
Umiejętność podania definicji określonych terminów	97
Umiejętność zastosowania określonych terminów w zdaniu	96
Kompetencje komunikacyjne	95
Kompetencje językowe	95
Średnia	94,4

Opracowanie własne.

Różnice w poziomie znajomości podstawowych zasad i terminów charakterystycznych dla nauczania na etapie średniozaawansowanym w gimnazjum widoczne są już w pierwszych miesiącach nauczania w momencie zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych. Uczniowie nie tylko przyswajają wiedzę w sposób bardziej zaangażowany, lecz przede wszystkim wykazują znacznie większy poziom zaangażowania w proces nauczania, dzięki technologiom informatycznym i zastosowaniu w nauczaniu nowoczesnych technologii.

Podsumowanie

Nowoczesne technologie w XXI wieku stanowią główny przedmiot zainteresowania młodzieży, która znacznie chętniej uczy się języka obcego mając możliwość korzystania z najnowszych rozwiązań, angażujących więcej zmysłów niż

tradycyjnie prowadzone lekcje. Okazuje się, że zajęcia prowadzone bez zastosowania TIK stanowią zajęcia znacznie mniej atrakcyjne, niż zajęcia, na których uczeń ma możliwość porozumiewania się z grupą przy użyciu komunikatorów wirtualnych. Specjalne grupy dyskusyjne tworzone na potrzeby danych zajęć angażują przede wszystkim procesy spostrzegania, a tym samym wpływają na wzrost skupienia, koncentracji i uwagi wśród badanych, dzięki czemu młodzież uczy się znacznie chętniej i szybciej. Test początkowy wykazał nie tylko braki w wiedzy podstawowej – dał obraz przede wszystkim trudności przyswajania wiedzy i utrwalania materiału. Możliwość pracy na platformach zdalnych i uczestnictwo w specjalnych grupach dyskusyjnych, a także zastosowanie takich narzędzi na fotobabble czy answergarden.

Współcześnie za podstawę efektywnego nauczania uznać należy umiejętność wzbudzenia w uczniach ciekawości i dostosowania możliwości wyboru metod i technik nauczania do preferencji uczestników procesu edukacyjnego. Społeczeństwo informacyjne w sposób szybki przyswaja wiedzę podawaną przystępnie – materiał ten opierać się musi jednak o zainteresowania użytkownika. Nauczanie zdalne, podobnie jak wykorzystanie technik informacyjno-komunikacyjnych to jedno z tych narzędzi, które wpływają motywująco na członków nowej generacji społeczeństwa w dobie globalizacji i ponowoczesności, stąd też wydaje się kluczowe określenie zarówno możliwości ucznia, jak i dostosowanie warunków prowadzenia procesu nauczania do zainteresowań odbiorcy. Angażowanie procesów uwagi i koncentracji w nauczaniu staje się podłożem osiągania efektów długotrwałych, które przekładają się na wzrost możliwości radzenia sobie przez ucznia w środowisku pozaszkolnym, bowiem zdobywana wiedza oparta jest o podstawowe schematy komunikowania się w wirtualnej społeczności, jak również w sytuacjach życia codziennego. Nabywanie nowych umiejętności i kompetencji przekłada się zatem zarówno na lepsze wyniki uzyskiwane w szkole, jak i na znacznie większe możliwości komunikowania się w języku angielskim poza szkołą, w środowisku codziennego funkcjonowania uczestników procesu edukacyjnego.

Bibliografia

- Appelt, K. (2004). Trudności wychowawcze w okresie dorastania. *Psychologia w szkole*, str. 19-26.
- Bykowski, P. (2010). Młodzież gimnazjalna w dobie przemian cywilizacyjnych – problem więzi społecznych oraz zagrożenia dla jej rozwoju. *Studia Gdańskie (VII)*, str. 113-124.
- Kędzior, J. (2008). Młodzież jako specyficzna kategoria społeczna. J. Kurzępa, A. Lisowska, A. Pierzchalska (red.) *Współczesna młodzież. Między Eros a Thanatos*. Wrocław: Agencja Wydawnicza „ARGI” S.C., str. 9-15.
- Lewis, A. (2014). *Don't change the light bulbs. A compendium of expertise from the UK's most switched-on educators*. Chocotzar: London.

- Marchel, K. (2011). Internet – narzędzie przyszłego inżyniera w nauce języka obcego. G. Cisowska (red.) *Międzynarodowa Konferencja Naukowo-Dydaktyczna. Jakość nauczania języków obcych na studiach niefilologicznych*. Radom: Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, str. 177-184.
- Napierała, M., Żukow W., Kijuć A., Mroczyński, Z. (2011). Taniec ludzi w starszym wieku w opinii pensjonariuszy z Domu Opieki Społecznej „Pogodna Jesień” w Jeleniej Górze. W. Żukow, I. Czerwińska –Pawluk (red.) *Humanistyczny wymiar fizjoterapii, rehabilitacji, pielęgniarstwa, zdrowia publicznego, turystyki i rekreacji*. Radom, str. 58-75.
- Straś-Romanowska, M. (2010). Pożądany nauczyciel w społeczeństwie informacyjnym: specjalista, erudyta czy mistrz? R. Kuźmińska (red.) *Prace Naukowe Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej. Interdyscyplinarność w nauczaniu języków obcych*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, str. 371-377.
- Terrell, S. S. (2014). *The 30 goals challenge for teachers*. New York: Routledge.
- Turska, D. (2005). Kształcenie gimnazjalne – między postulatami a praktyką edukacyjną. *Psychologia Rozwojowa*, 1(10), str. 51-57.
- Wrzesiński, W. (2003). *Jednostka – rodzina – pokolenie. Studium relacji międzypokoleniowych w rodzinie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Interdisciplinarity in teaching English as a foreign language in the era of globalization. The role of the teacher in education at lower secondary level

Lower secondary school students is a specific group that shows a strong orientation towards the reality shaped by the angle of threats (based on (Bykowski 2010: 114). This phenomenon is closely related to the development stage in which young people in this age group, lower secondary students, are primarily seen. They are noticed as actors whose breakdown of social ties preventing correct perception and operation are clearly noticeable. The vast majority of students in this age group has also learning difficulties caused primarily from the psychological structure of personality aimed in the direction of adaptation to the environment that is inconsistent functionally. Thus, one of the key challenges of the teacher becomes skillful approach to lower secondary students to strengthen their educational capacity.

The basis for the development of student's interests and language skills often becomes the use of modern technologies. At lower secondary level, the solutions such as fotobabble, animoto, or answergarden and the whole range of Information and Communication Technologies (ICT) makes it possible to develop linguistic competence. The aim of the research conducted on a group of 50 lower secondary school students from the second form in Wrocław is to assess the supporting aspects of ICT in teaching English as a foreign language. The evaluation of the effects was based on on author's test created to *Voices 2* (their coursebook, chapters 1-4) carried out at the beginning of the term and then at the end of the term in order to check the level of students' skills connected with their linguistic competences. Information and Communication Technology in a foreign language interdisciplinary teaching allows for the quick development of student's linguistic competence. The result of their use is the assimilation of learning material at least in 80%.

MATEUSZ MUCHACKI

**Instytut Informatyki i Metod Komputerowych
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie**

Internet jako środowisko edukacyjnego wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli

Wprowadzenie

Od współczesnych nauczycieli wymaga się nie tylko wysokich kwalifikacji zawodowych, bycia dobrym specjalistą, postawy życzliwego doradcy uczniów i ich rodziców ale także zaangażowania w pracę nad sobą, nad wewnętrzną dyscypliną w celu rozwijania swej osobowości i kultury uczenia się przez całe życie. Swoją wiedzę i umiejętności metodyczne i merytoryczne nauczyciel powinien nieustannie aktualizować w oparciu o postępy nauki. Z jednej strony powinien wiązać to z awansem zawodowym, z którym bardziej wiąże się motywacja zewnętrzna a ze strony drugiej ze swoim rozwojem zawodowym, któremu towarzyszy motywacja wewnętrzna.

Awans zawodowy a rozwój zawodowy nauczyciela

Potocznie awans kojarzy się z karierą zawodową i zmianą warunków pracy. Z. Pawlak wyróżnia awanse: kierownicze, kwalifikacyjne oraz płacowe. Według autora awans kierowniczy oznacza zmianę stanowiska kierowniczego z niższego na wyższe i nie jest on możliwy do uzyskania przez każdego pracownika. Z kolei awans kwalifikacyjny oznacza przejście pracownika do pracy wymagającej wyższego zakresu kwalifikacji i kompetencji i może go uzyskać każdy pracownik. Równocześnie z jego uzyskaniem zmianie ulega tytuł, którym może posługiwać się pracownik. Awans płacowy związany jest ze zmianą wysokości wynagrodzenia pracownika (Pawlak, 2011: 366). Awans zawodowy nauczyciela w praktyce utożsamiany jest ze zdobyciem odpowiednich kwalifikacji, zrealizowaniem wymaganego i dobrze ocenionego stażu oraz z akceptacją udokumentowanego doświadczenia przez komisję kwalifikacyjną. Spełnienie tych wymagań skutkuje uzyskaniem kolejnych stopni awansu zawodowego oraz wyższym wynagrodzeniem. Wśród stopni awansu zawodowego wyróżnia się następujące stopnie: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany, nauczyciel dyplomowany. Każdy stopień awansu wymaga od nauczyciela spełnienia określonych wymagań często związanych z nabyciem nowych umiejętności w drodze samokształcenia bądź uczestnictwie w formach organizowanych przez różne instytucje. Szczegółowe warunki nauczycieli ubiegających się o stopień awansu zawodowego określa Rozporządzenie Mini-

stra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. poz. 393).

Równocześnie z myśleniem o awansie zawodowym powinno towarzyszyć nauczycielowi myślenie o własnym rozwoju, który ma znaczenie dla ich życia osobistego i zawodowego a także dla polityki edukacyjnej i otoczenia szkolnego, w którym pracują. Rozwój zawodowy jest procesem, w którym nauczyciele w sposób krytyczny dokonują oceny swojego zaangażowania w zakresie poszerzania i uaktualniania swojej wiedzy i umiejętności (Day, 1999: 18). Polega on na równoległej i powiązanej ze sobą ewolucji kompetencji od stadium wchodzenia w rolę zawodową nazywanym przez R. Kwaśnicę stadium przedkonwencjonalnym poprzez pełną adaptację w roli zawodowej czyli stadium konwencjonalne aż do fazy twórczego przekraczania roli zawodowej określonym jako stadium postkonwencjonalne, w którym ukształtowana jest tożsamość autonomiczna pozwalająca na zrównanie powinności zawodowych ze zobowiązaniami moralnymi wobec siebie samego i wobec innych ludzi (Kwaśnica, 1994: 27-29). Taka postawa jest możliwa między innymi dzięki poczuciu zaufania do siebie, samokontroli, konsekwencji w realizacji własnych ambicji, w umiejętności twórczego myślenia i działania (Gaś, 2001: 78). Nauczyciele, którzy we współczesnej, zmieniającej się rzeczywistości dążą do doskonałości w wykonywaniu swojej roli zawodowej muszą być zmotywowani wewnątrz, postawić na samodzielność i aktywność, na systematyczność w samorozwoju. Predyspozycje te z pewnością z powodzeniem pozwolą im pokonać kolejne szczeble awansu zawodowego.

Rola Internetu we wspieraniu nauczycieli w ich samorozwoju zawodowym

Istotnymi wymaganiami niezbędnymi do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego i dyplomowanego, określonymi we wspomnianym wyżej Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. poz. 393) są umiejętności wykorzystywania w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej. Są one niezbędne w budowaniu własnej wiedzy merytorycznej i metodycznej nauczyciela, w rozwijaniu umiejętności jej wykorzystywania we własnej pracy i w pracy z uczniami w celu zaciekawienia przedmiotem. Takie cechy nauczyciela, jak rzetelność i krytyczność pozyskiwanych wiadomości w Internecie pozwalają na kształtowanie takich samych cech u uczniów jako osób konstruujących własną wiedzę i doświadczenie, które oparte są na formalnym i merytorycznym autorytecie nauczyciela (Olearczyk, 2012).

Ponieważ media stały się ważnym środowiskiem edukacyjnym dla współczesnego ucznia, sam nauczyciel musi posiadać kompetencje medialne aby umieć korzystać z nich w celu własnego rozwoju oraz w organizowaniu procesu dydaktycznego. Bardzo ważnym wyzwaniem jest obecnie dla nauczyciela umiejętność posługiwania się technologią. Ponieważ inne są dziś oczekiwania uczniów wobec nauczycieli dlatego, poza tradycyjnymi, musi on uzupełniać

swoje kwalifikacje i kompetencje medialne aby uczenie się zarówno nauczycieli (*lifelong learning*) jak i uczniów (aktualne i przygotowujące ich do uczenia się przez całe życie) było efektywne. Aby nauczyciel był kompetentny medialnie powinien znać: teorie mediów, znać język i sposoby komunikacji medialnej, umieć odbierać komunikaty medialne, korzystać z mediów i mieć umiejętności w zakresie tworzenia komunikatów medialnych (Siemieniecki, 2007: 214-216). Podstawę edukacji medialnej stanowi teoria kognitywistyczna i technologia informacyjna, której celem jest zbieranie, przetwarzanie oraz prezentowanie informacji przez człowieka (Siemieniecki, 2007: 138).

Wyniki wieloletnich badań dotyczących wykorzystania TIK w edukacji (Muchacki, 2006, 2008) – bez względu na kierunek i reprezentowaną dyscyplinę – ukazują, że czynność ta wymaga od nauczycieli nie tylko znajomości i umiejętności w zakresie wykorzystywania dedykowanych aplikacji wspomagających ich pracę czy znajomości zasobów Internetu. Istnieje potrzeba kompleksowej modyfikacji zarówno form uczenia się i nauczania, dla których Internet (a także funkcjonujące na jego podstawie narzędzia TI) we współczesnej formie, stanowi platformę prawie doskonałą. Zaawansowane narzędzia technologii Web 2.0 pozwalają na zupełnie nowatorskie podejście do rozwoju procesów związanych z edukacją (w tym z kształceniem i samokształceniem) niezależnie czy mowa tu o tradycyjnej edukacji czy edukacji zdalnej.

Mimo, iż sama terminologia Internetu drugiej generacji (Web 2.0) jak i jej geneza są dosyć dyskusyjne – uważa się, że wiele rozwiązań uznawanych za elementy tego systemu powstało nawet w połowie lat dziewięćdziesiątych ub. wieku, a sam termin to tylko „chwyt marketingowy” (Shaw, 2005) - nie można idei tej odmówić rewolucyjnej innowacji w sposobie korzystania z globalnej sieci. Mowa tu oczywiście o interakcji użytkownika z aplikacją internetową, serwisem internetowym czy innym użytkownikiem sieci. Współtworzenie treści, dynamiczne jej przetwarzanie oraz dzielenie się zasobami informacji to jeden z głównych wyznaczników wspomnianej technologii, której zadaniem jest dostarczenie odpowiednich do realizacji tych celów narzędzi dla użytkownika. Stworzone w tym celu aplikacje i nowe usługi sieciowe (w tym te nastawione na społeczności internetowe) dały nowe możliwości, które następnie zaowocowały powstaniem nowych narzędzi, a co za tym idzie nowych technik ich wykorzystania. Nowatorskie wówczas środowisko, umożliwiło realizację szerokiego spektrum potrzeb użytkowników globalnej sieci. Pozwoliło na nowy wymiar kontaktu z pozostałymi użytkownikami Internetu, który dzięki nowym rozwiązaniom udostępniał choćby mechanizmy pozwalające na zespołową pracę zdalną w czasie rzeczywistym. Uproszczone mechanizmy ułatwiające publikację treści w sieci czy systemy komentarzy pozwoliły na łatwiejszą interakcję z odbiorcami publikowanych treści, a kanały RSS na natychmiastowy dostęp do spersonalizowanych treści. W kolejnych latach (r)ewolucji Internetu obserwowano rosnący udział aplikacji webowych (do których dostęp uzyskiwany jest za pomocą przeglądarki internetowej) oraz dynamiczny wzrost zainteresowania różnego rodzaju serwisami społecznościowymi.

Współczesny nauczyciel ma do wyboru szereg narzędzi informatycznych wspomagających jego pracę w zakresie kształcenia i samokształcenia, a także organizacji własnej pracy. Obecnie nie stanowi problemu dylemat związany z faktem znalezienia aplikacji o konkretnym zastosowaniu, ale pojawia się pytanie jak wybrać najlepsze rozwiązanie.

W pierwszej kolejności wymienić można *blogi internetowe* – jeden z bardziej charakterystycznych elementów wspomnianej wcześniej technologii Web 2.0 – których autorzy bez znajomości zaawansowanych technik programistycznych są w stanie publikować treści konsumowane następnie przez użytkowników zainteresowanych wybraną tematyką. Analogicznie blog może stanowić doskonale źródło informacji z danego obszaru (często źródło błyskawicznego dostępu do najnowszych treści np. wyników badań) i stanowić doskonały element w procesie samokształcenia dla nauczyciela chcącego poszerzyć swoją wiedzę i kompetencje w danej dziedzinie. Narzędzi tego typu na rodzimym rynku jest bardzo dużo: od popularnego rozwiązania firmy Google – Bloggera, przez Blox, Wordpress czy Photoblog. Nawiązując do rozwiązań sieciowych mających na celu rozpowszechnianie informacji czy to o charakterze ogólnym, czy skoncentrowanym wokół konkretnego tematu czy grupy zawodowej, nie sposób nie wspomnieć o *serwisach społecznościowych*, które w zasadzie zespoili się z czynnościami dnia codziennego przeciętnego człowieka. Możemy więc sygnalizować interesujące nas tematy za pomocą Twittera, czy poprosić o poradę z zamkniętej tematycznie grupy zawodowej w serwisie Goldenline. Facebook, jako najpopularniejszy serwis społecznościowy na Świecie, umożliwia użytkownikom łączenie się w grupy, dzielenie się informacją oraz treściami multimedialnymi. Może stanowić doskonale narzędzie promocji, marketingu czy w kontekście tego tekstu - także edukacyjne.

Gotowe narzędzia oparte o rozwiązania *chmury obliczeniowej* (ang. Cloud Computing), w szczególności jej modelu SaaS (Software as a Service), pozwalają na korzystanie z aplikacji internetowych i zasobów danych bez względu na ograniczenia związane z miejscem pobytu czy dostępnością sprzętu do ich obsługi. Przykładem tego typu narzędzi może być pakiet Google Docs, Slides i Sheets oraz wspomagające nauczanie Google Classroom, Sites, Calendar na Google Drive kończąc. Narzędzia te dostępne z poziomu przeglądarki internetowej są niezależne od platformy sprzętowej i wspomagają mobilność i niezależność nauczyciela.

W podobnej technologii wykonane są aplikacje stanowiące kolejną grupę narzędzi TIK, których obecność w warsztacie współczesnego nauczyciela wydaje się być oczywista. Mowa tu o *platformach e-learningowych*. Wspomniane rozwiązania kreują nowatorskie i wszechstronne środowisko nauczania, umożliwiające tworzenie, edycję i prowadzenie kursów o zasięgu globalnym z poziomu przeglądarki internetowej. Wyróżnić możemy rozwiązania bezpłatne (open source) np. popularna w środowiskach edukacyjnych modułowa platforma Moodle oraz płatne (komercyjne) rozwiązania, takie jak: Clickmeeting czy Lynda.com. Wszystkie wymienione powyżej rozwiązania charakteryzują się odmienną filozofią użytkownika, zakresem funkcjonalności i użytymi rozwią-

zianami technologicznymi, a ich wspólnym celem jest zapewnienie kompleksowego, atrakcyjnego i uniwersalnego środowiska, zapewniającego możliwość nauki w atrakcyjnej i nowoczesnej formie.

Metody oparte na przekazie *audio i wideo*, należące do eksponujących metod nauczania jednocześnie mogą stanowić wstęp do użycia kolejnych metod pracy z uczniem. Współczesne rozwiązania informatyczne pozwalają na wygodne i w praktyce nieograniczone korzystanie z multimediiów zarówno lokalnie jak i poprzez tzw. przekaz strumieniowy. W tym przypadku kompetencje nauczyciela wychodząc poza umiejętność publikacji materiału na odpowiedniej platformie np. w serwisie społecznościowym YouTube, w którym możliwym jest dzielenie się zasobami wideo z innymi użytkownikami, kierują się w stronę umiejętności pozwalających na nagrywanie i montaż materiału audiowizualnego np. w postaci podcastów (w tym screencastów, audio i videocastów). Warty wspomnienia serwisami internetowymi, które wykorzystują wyżej wymienione metody są też: inspirująca platforma TEDx czy popularna w ostatnich latach Khan Academy.

Wśród kompetencji informatycznych nauczyciela, w ślad za kompetencjami technologicznymi – związanymi ze znajomością narzędzi TIK takich jak: przeglądarka internetowa, dedykowane platformy e-learningowe czy szeroka gama innych specjalistycznych aplikacji – powinny iść kompetencje dydaktyczne tj. dotyczące uczenia się i nauczania metodami wykorzystującymi współczesny warsztat nauczyciela (oparty na nowoczesnych rozwiązaniach technologicznych). Wydaje się to oczywiste ze względu na kwestie wzbogacenia i różnicowania przekazywanych uczniom treści i uatrakcyjnienia tradycyjnych form przekazu informacji. Istnieje jednak jeszcze jeden kluczowy argument. Wydaje się, że w XXI wieku można mówić o specyficznej asymetrii kompetencyjnej uczniów i nauczycieli. „Przewagi” tych pierwszych w zakresie umiejętności korzystania ze współczesnej techniki nie sposób kwestionować, podobnie jak dziedzinowych, pedagogicznych i psychologicznych kwalifikacji pedagogów. Gdy młodzi ludzie bywają nauczycielami dorosłych – choćby w zakresie obsługi podłączonego do sieci komputera – mówimy o zjawisku inwersji pedagogicznej. To odwrócenie tradycyjnych zadań wpisuje się w nurt tzw. kultury prefiguratywnej (Mead, 2000). Z kolei powinności nauczycielskie zwiększyły się znacznie i obejmują dziś dodatkowo m.in. uświadamianie młodszemu pokoleniu konieczności dokonywania wyboru treści oraz trenowanie strategii selekcji (Ledzińska, 2015: 168).

Podsumowanie

Awans zawodowy nauczyciela bezpośrednio koreluje z jego rozwojem zawodowym, w którego istotną część wpisują się kompetencje informatyczne. Zmiany cywilizacyjne determinują wpływ technologii na wszelkie obszary działalności człowieka, w tym na jego działalność edukacyjną. Wykorzystanie TIK w zastosowaniach edukacyjnych stanowi wyzwanie dla nauczycieli, od

których pojawienie się nowoczesnych narzędzi dydaktycznych wymaga dodatkowego zaangażowania we własny rozwój. Z drugiej strony rewolucja technologiczna wkraczająca w obszary związane z edukacją wydaje się nieunikniona, a młode pokolenia, dorastające w jej cieniu, będą tych nowoczesnych rozwiązań oczekiwać, dlatego korzystanie z Internetu jako środowiska wspierającego rozwój zawodowy nauczyciela powinno stanowić podstawę w procesie doskonalenia kompetencji zawodowych nauczyciela.

Bibliografia

- Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Przekład J. Michalak. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 1999.
- Gaś Z.B., *Doskonalący się nauczyciel*. Wydawnictwo M. Curie – Skłodowska Lublin 2001.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław 1994.
- Ledzińska M., *Solidarnie, czyli we wspólnocie uczniów i nauczycieli – próba refleksji* (w) Psychologia Wychowawcza, NR 7/2015, 159–170
- Muchacki M., *Narzędzia TI i ich wykorzystanie w zawodzie nauczyciela* (w) Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły, OW Impuls, Kraków 2006.
- Muchacki M., *Przygotowanie nauczycieli matematyki i nauczycieli języka polskiego do posługiwania się TI w pracy własnej oraz w pracy z uczniami* (w) Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela, OW Impuls, Kraków 2008.
- Olearczyk T., *Autorytet nauczyciela w: „Wychowawca – miesięcznik nauczycieli i wychowawców katolickich”*, 2012, nr 10.
- Pawlak Z., *Zarządzanie zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie*, Warszawa 2011.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. poz. 393).
- Shaw R., <http://www.zdnet.com/article/web-2-0-it-doesnt-exist/> [dost. 21 marca 2016].
- Siemieniecki B., *Pedagogika medialna 2*, Warszawa 2007.
- Platforma TEDx. <https://www.ted.com/> [dost. 21 marca 2016].
- Platforma Khan Academy. <https://pl.khanacademy.org> [dost. 21 marca 2016].

MAGDALENA ZADWORNA-CIEŚLAK

Uniwersytet Łódzki
Instytut Psychologii

ANDRZEJ ZBONIKOWSKI

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
Katedra Psychologii

Stres i wypalenie w zawodzie nauczyciela – charakterystyka zjawisk i cele współczesnej profilaktyki

Wprowadzenie

Praca nauczyciela - z racji przypisywanych jej celów związanych z kształtowaniem drugiego człowieka - jest immanentnie obciążona olbrzymią odpowiedzialnością zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym. Rangę tej odpowiedzialności i wyjątkowość zawodu nauczyciela podkreśla istnienie odrębnej subdyscypliny naukowej jemu właśnie poświęconej (pedeutologia). Na gruncie pedagogiki i psychologii od dawna formułowane są charakterystyki dobrego nauczyciela, wskazujące sylwetki nauczycieli-siłaczy, nauczycieli-artystów bądź też w bardziej ostrożny sposób koncentrujące się na realnym ujęciu cech pożądanых u dobrego nauczyciela (Okoń, 1959: 8-9). Pewną kwintesencję cech dobrego nauczyciela zawiera stwierdzenie, iż jest to artysta wrażliwy na wszystko, co dzieje się w sferze stosunków międzyludzkich, w których uczestniczy, i umiejętnie dostosowujący do niej swoje postępowanie (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994: 302).

Spoleczne oczekiwania kierowane do nauczycieli dotyczą zarówno obszaru dydaktycznego, jak i wychowania. Wprowadzenie w systemie edukacji egzaminów zewnętrznych nałożyło na nauczycieli dodatkową presję związaną z osiąganiem efektów dydaktycznych. Jednocześnie nauczyciel zobligowany został do bardziej zaangażowanych działań związanych z pomocą psychologiczno-pedagogiczną uczniom z trudnościami w radzeniu sobie z obowiązkami szkolnymi, a w szczególności - uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jak wskazuje Ministerstwo Edukacji Narodowej w Rozporządzeniu w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dn. 13.04.2013 r. (Dz. U. z dn. 5.05.2013 r., poz. 532) - pomoc uczniom udzielana jest nie tylko przez specjalistów w ramach różnego rodzaju zajęć i form specjalistycznych, ale przez wszystkich nauczycieli *w trakcie bieżącej pracy z uczniem*. Pomoc ta udzielana może być z inicjatywy różnych osób związanych uczniem (nie tylko

rodzice, ale także m.in. pracownik socjalny lub asystent edukacji romskiej), natomiast zakres potrzeb uczniów w zakresie pomocy jest nieograniczony. Specjalne potrzeby edukacyjne są wskazane w wymienionym rozporządzeniu jako przypadki szczególnie wymagające udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, przy czym wymienia się wśród nich zjawiska relatywnie nowe, takie jak trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi i wcześniejszym kształceniem za granicą, czy też zjawiska wymykające się z prostych algorytmów pomocowych, takie jak sytuacje kryzysowe i traumatyczne.

W zarysowanym powyżej kontekście dobry nauczyciel jawi się jako osoba o wysokim poziomie dojrzałości osobowościowej, ponadprzeciętnej i wielokierunkowej wiedzy specjalistycznej (związanej nie tylko z nauczaniem przedmiotem, ale i udzielaną uczniom pomocą), a także jako skuteczny wychowawca i wzór osobowy dla uczniów. Nietrudno zauważyć, iż takiemu wizerunkowi towarzyszą niezwykle wysokie oczekiwania wobec nauczycieli. Są one potęgowane silnie sformalizowanym systemem działań (głównie w zakresie planowania i sprawozdawczości) oraz częstymi zmianami związanymi z reformowaniem systemu edukacji. Jednocześnie towarzyszy temu poczucie niepewności zatrudnienia wynikające z niżu demograficznego i likwidacji szkół.

W świetle danych zaprezentowanych przez Instytut Badań Edukacyjnych w *Raporcie o stanie edukacji* (Hernik i in., 2013: 120-124) - aby sprostać obowiązkowi, polski nauczyciel wykonuje aż 55 rodzajów różnych czynności w ramach swojej pracy, na co poświęca tygodniowo przeciętnie 47 godzin zegarowych. Znaczną część tych obowiązków większość nauczycieli (53%) wykonuje w domu, co utrudnia skuteczny odpoczynek po zajęciach w szkole. Dane te wyraźnie wskazują na podwyższone ryzyko przeciążenia rolą. Jednocześnie społeczne postrzeganie tej pracy nie uwzględnia nakładów czasowych; w badaniach CBOS (2012: 3) respondenci wyrazili opinię, iż nauczyciele mają za długie urlopy (49% osób badanych) i wykonują zbyt mało pracy tygodniowo (również 49% osób), przy czym przeciwnego zdania było odpowiednio 31% i 24% badanych. Jednocześnie w tych samych badaniach CBOS respondenci ocenili pracę nauczycieli jako stresującą (86% badanych), bardzo odpowiedzialną (83%) oraz trudną (74%), co z jednej strony potwierdza wysokie społeczne oczekiwania wobec omawianej grupy zawodowej, z drugiej zaś - może być podstawą do budowania społecznego prestiżu zawodu.

Przytoczone powyżej dane dotyczące pracy nauczyciela wskazują bardzo wyraźnie, iż jej wykonywanie omawianego wiąże się z istotnymi konsekwencjami psychologicznymi. Zaobserwować tu można przewlekłe i wielopłaszczyznowe przeciążenia oraz okoliczności sprzyjające chronicznemu doświadczaniu frustracji. Konsekwencją jest doświadczanie stresu zawodowego oraz zwiększone ryzyko wypalenia.

Stres zawodowy - jego przejawy, mechanizmy i uwarunkowania

Stres zawodowy, podobnie jak stres w ogólności, może być zdefiniowany jako reakcja psychofizjologiczna na wymagania, jakie wynikają ze struktury i norm zarówno o charakterze formalnym, jak i nieformalnym grupy społecznej, w obrębie której jednostka pracuje. Istotne jest przy tym to, że wymagania te muszą przekraczać możliwości konkretnego podmiotu.

Jak dotąd udało się zidentyfikować kilkadziesiąt możliwych czynników stresogennych, jakie są związane z pracą. Do najpopularniejszych zalicza się pięć kategorii źródeł stresu, a mianowicie:

- czynności, które składają się na proces pracy, jak i sposób jej organizacji,
- sposób umiejscowienia pracownika w hierarchii, w tym rodzaj i zakres odpowiedzialności zawodowej,
- przebieg kariery zawodowej pracownika,
- stosunki zachodzące między ludźmi,
- ogólna organizacja w miejscu pracy, a zwłaszcza styl kierowania zespołem ludzi (Kowal, 2002: 64).

Ponadto źródłem stresu mogą być także czynniki związane z relacją pracodawcom oraz cechy indywidualne pracownika, takie jak kondycja fizyczna, osobowość, inteligencja czy temperament (Potocka, 2010: 28-30).

Istnieje wiele teorii i modeli, które starają się wyjaśniać, czym jest stres zawodowy, jaki jest jego mechanizm i skutki działania, lecz ich opis przekraczałby ramy tego opracowania. Warto jednak zaznaczyć, iż większość psychologicznych modeli stresu zawodowego reprezentuje transakcyjne podejście do tego zagadnienia. Kładzie się w nim nacisk na mechanizmy psychologiczne, które leżą u podstaw interakcji osoby i środowiska pracy, zwłaszcza w aspekcie oceny poznawczej i radzenia sobie ze stresem.

Jak wskazują badania, szczególnie w zawodach zaliczanych do sektora usług społecznych występuje wysoki poziom stresu. Do najbardziej stresujących czynników należy psychiczne obciążenie pracą, brak nagród oraz kontakty społeczne. Spośród wielu zawodów polegających na pracy z ludźmi – policjanta, strażaka, kuratora, menadżera, pracownika służby więziennej czy dziennikarza - najbardziej stresujący okazał się zawód nauczyciela (Ogińska-Bulik, 2006: 129-134).

Zawód nauczyciela jest szczególnym rodzajem zawodu, gdyż jego podstawowe założenia opierają się na budowaniu relacji z innymi ludźmi oraz pracy zespołowej. Nauczyciel wykonuje swoją pracę często w stanie podwyższonego napięcia, wytężonej uwagi oraz dużej aktywności. Stres w zawodzie nauczyciela może być zdefiniowany jako *generowanie negatywnych emocji (...) u nauczycieli, którym to emocjom zwykle towarzyszą patologiczne zmiany biochemiczne i fizjologiczne w organizmie (takie jak: wzrost tempa bicia serca, wzrost wydzielania hormonów adrenokortykotropowych, podwyższenie ciśnienia krwi), będące rezultatem wykonywanego zawodu i uwarunkowane percepcją stawia-*

nych im wymagań jako zagrażających ich samoocenie i dobremu samopoczuciu, jak też uwarunkowanych mechanizmem radzenia sobie w celu redukcji spostrzeganych zagrożeń (Grzegorzewska, 2006: 54). Na stopień natężenia stresu ma również wpływ m.in. poczucie odpowiedzialności, presja czasu, zła organizacja pracy. W polskich warunkach dochodzą także czynniki wynikające z obecnej sytuacji społeczno-politycznej oraz gospodarczej, a mianowicie niskie zarobki, niepewność zatrudnienia, niedocenywanie zawodu nauczyciela.

Stres zawodowy jest drugim co do częstości zgłaszania problemem zdrowotnym (po dolegliwościach mięśniowo-szkieletowych) i okazuje się być czynnikiem, który w 50–60% wyjaśnia przypadki absencji z powodów zdrowotnych związanych z pracą (Milczarek i in., 2009: 111-113). Na poziomie indywidualnym skutki stresu zauważalne być mogą w jakości wykonywanej pracy (np. utracie motywacji i zaangażowania), wycofaniu (np. spóźnieniach), regresji (np. wzroście skłonności do irytacji), zachowaniach agresywnych (np. pogorszeniu relacji ze współpracownikami), objawach fizycznych (np. apatii, napięciowych bólach głowy) i w innych zmianach zachowania (np. nadużywaniu alkoholu, wypadkach w domu i pracy). Stres odczuwany przez pracownika wpływa także na funkcjonowanie organizacji, w której jest zatrudniony, rodząc skutki takie jak wysoka fluktuacja pracowników, wysoki odsetek zwolnień lekarskich, niewłaściwe wykorzystywanie czasu w pracy przez pracowników, spadek produktywności czy strajki (Stranks, 2005: 82-111). Jak wskazują badania, pracownicy o wysokim poziomie stresu ujawniają zaburzenia w stanie zdrowia psychicznego wyrażające się w objawach somatycznych, niepokoju i bezsenności, zaburzeniach funkcjonowania i objawach depresji. Ponadto silny i długotrwały stres obniża efektywność radzenia sobie, co wyraża się w przewadze stosowania strategii unikowych takich jak stosowanie używek czy zaprzestanie działań, wobec zmniejszonej tendencji do aktywnego rozwiązywania problemów. Silny stres prowadzi także do wyczerpywania się zasobów, które warunkują skuteczne radzenie sobie (Ogińska-Bulik, 2006: 143-144).

Wypalenie zawodowe nauczycieli

Zjawiskiem nieodłącznie związanym z długotrwałym stresem zawodowym jest wypalenie. Zostało ono zaobserwowane w latach 80-tych w zawodach opartych na pracy z ludźmi. Autorkami najbardziej spopularyzowanej koncepcji wypalenia zawodowego są Ch. Maslach i S. E. Jackson (1981, za: Maslach, 2004: 15). Definiują one wypalenie jako *psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia osiągnięć osobistych, który może wystąpić u osób, pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób*. Definicja powyższa wskazuje na trójwymiarową strukturę wypalenia.

Podstawowy wymiar wypalenia zawodowego to *wyczerpanie emocjonalne*. Wiąże się ono z poczuciem nadmiernego zmęczenia, zbyt dużego obciążenia emocjonalnego w związku z wykonywaną pracą, a także odczuwaniem wyczerpania emocjonalnych zasobów w radzeniu sobie. U osób wyczerpanych

można zaobserwować poczucie ogólnego zmęczenia, obniżenie zapału i entuzjazmu do pracy oraz związaną z tym niską motywację do podejmowania działań zawodowych, a także zwiększoną drażliwość w sytuacjach nowych wymagań. Silne wyczerpanie emocjonalne wiąże się z poważnymi konsekwencjami - osoby mają trudność w realizacji codziennych obowiązków zawodowych, tracą zdolność do pełnienia roli zawodowej, doświadczają także psychosomatycznych objawów stresu. Pojawiają się także psychospołeczne następstwa wyczerpania, takie jak mniejsza koncentracja na emocjonalnym aspekcie relacji z innymi ludźmi, co przekłada się między innymi na osłabienie więzi z wychowankami (Maslach, 2004: 15, Tucholska, 2003: 22-23).

Kolejny wymiar wypalenia to *depersonalizacja*. Opiera się ona na chłodnym, a nawet bezdusznym reagowaniu na osoby, które są przedmiotem świadczonych usług (w przypadku nauczycieli - głównie na uczniów). U osób z wysokim natężeniem omawianego czynnika zaobserwować można postawy wrogie bądź cyniczne, a także zmiany w relacjach z innymi ludźmi, które stają się bezosobowe (zdepersonalizowane). W pewnym sensie depersonalizacja wiąże się z obroną przed pogłębianiem się wyczerpania emocjonalnego, jednak utrwalenie tej formy radzenia sobie prowadzi do postawy apersonalnej i dehumanizacji relacji (Maslach, 2004: 15, Tucholska, 2003: 22).

Trzecim wymiarem wypalenia jest *obniżone poczucie dokonań osobistych*, polegające na spadku poczucia kompetencji i własnych sukcesów w pracy (Maslach, 2004:15). Osoby przejawiające symptomy wypalenia w tym wymiarze, wykazują się tendencją do negatywnej oceny własnej pracy i jej wyników, przez co słabiej radzą sobie z ze służbowymi zadaniami. Dodatkowym obciążeniem może być brak zrozumienia i wsparcia ze strony współpracowników i przełożonych. Sytuacja taka prowadzi często do stanów depresyjnych, a także ogólniejszego przekonania o własnej nieprzydatności i bezwartościowości (Tucholska, 2003: 23).

Zaprezentowane powyżej wymiary wypalenia można traktować nie tylko jako komponenty, ale również fazy omawianego zjawiska. Leiter i Maslach (1988, za Maslach, 2004: 26) zaproponowali model, w którym jako pierwsze pojawia się wyczerpanie emocjonalne, na jego podstawie rozwija się depersonalizacja, a następnie wyłaniają się objawy obniżonej satysfakcji z osiągnięć. W literaturze zostały przedstawione także alternatywne modele fazowe (por. Golembiewski, Munzenrider, Stevenson, 1986, za: Maslach: 2004: 26), jednak dominuje ujęcie Leitera i Maslach (por. Tucholska, 2003: 23-24, Wilczek-Rużyczka, 2014: 22). Dymensjonalno-fazowa specyfika wypalenia zawodowego powoduje, iż wyodrębnić można różne grupy osób w zależności od natężenia poszczególnych komponentów wypalenia, na przykład nauczycieli niewypalonych, wyczerpanych emocjonalnie, wyczerpanych i niezaangażowanych (z niskim poczuciem dokonań) czy ogólnie wypalonych (Sęk, 2004: 156-159).

Wyniki badań nad osobowościowymi uwarunkowaniami wypalenia zawodowego w zawodach opartych na kontakcie z ludźmi wskazują na istotne znaczenie niskiego poczucia własnej wartości (Kliś, Kossewska, 1998, za: Tuchol-

ska, 2003: 108; Ogińska-Bulik, 2009: 156; Ogińska-Bulik, Kaflik-Pieróg, 2006: 140) i neurotyczności (Kliś, Kossewska, 1998, za: Tucholska, 2003: 108; Ogińska-Bulik, 2009: 156) jako zmiennych sprzyjających emocjonalnemu wyczerpaniu i depersonalizacji. Ważnymi czynnikami przyczyniającymi się do rozwoju syndromu wypalenia są także: tendencja do perfekcjonizmu, nierealistyczne oczekiwania, wysoka reaktywność, pesymizm, a także niskie kompetencje interpersonalne oraz brak społecznego wsparcia (Ogińska-Bulik, 2009: 157; Ogińska-Bulik, Kaflik-Pieróg, 2006: 140). Osobowościowym czynnikiem chroniącym przed wypaleniem okazuje się natomiast ekstrawersja, stanowiąca predyktor wysokiej satysfakcji zawodowej (Kliś, Kossewska, 1998, za: Tucholska, 2003: 108). Z niskim poziomem wypalenia związana jest także wysoka otwartość na doświadczenie oraz ugodowość (Zbonikowski, 2016: w druku).

Badania przeprowadzone wśród nauczycieli wskazują także na inne, istotne uwarunkowania psychologiczne wypalenia zawodowego. Bardzo ważnym czynnikiem współwystępującym z wypaleniem jest perfekcjonizm i sprzeczność między oczekiwaniami zawodowymi a realiami pracy (Sęk, 2004: 159). Ważną rolę pełni także postrzeganie stresorów; ich ocena w kategorii zagrożenia i straty wyraźnie predysponuje do rozwoju wypalenia. Również reakcje nauczycieli polegające na unikaniu sytuacji trudnej obniżają poczucie kompetencji zawodowych i tym samym wzmagają poziom wypalenia (Sęk, 2004: 161-162). Aspekt poznawczy ważny jest tu także w stosunku nauczycieli do siebie samych - nauczyciele bardziej wypaleni różnią się od swych mniej wypalonych kolegów negatywnym postrzeganiem siebie i poczuciem niższości i zależności od innych oraz większą koncentracją na własnych problemach. Towarzyszy temu mniejsza odporność na stres i frustrację oraz słabsza dyscyplina w dążeniu do osiągniętych celów.

W badaniach prowadzonych wśród polskich nauczycieli wykazano także rolę zmiennych socjodemograficznych - jak płeć (kobiety wykazują tendencję do wyższego poziomu wyczerpania emocjonalnego, mężczyźni zaś silniej doświadczają braku satysfakcji zawodowej), wiek (wraz z nim rośnie poziom wyczerpania emocjonalnego, szczególnie po 30 r.ż.), stan cywilny (nauczycieli stanu wolnego cechuje niższy poziom wyczerpania), staż pracy (sprzyja wyczerpaniu emocjonalnemu, ale za to nauczyciele długim stażem mają wyższe poczucie satysfakcji z osiągnięć), nauczanego przedmiotu (najwyższy poziom satysfakcji zawodowej identyfikowany u nauczycieli przedmiotów artystycznych oraz edukacji wczesnoszkolnej, najniższy - u nauczycieli wychowania fizycznego oraz przedmiotów humanistycznych) (Tucholska, 2003: 135-140).

Kierunki i cele profilaktyki

Stres i wypalenie w zawodzie nauczyciela to zjawiska dotykające nie tylko samego pedagoga, ale także pozostałych członków szkolnej społeczności pozostających z nim w kontakcie. Zestresowany lub wypalony nauczyciel ma duże trudności we właściwym motywowaniu się do pracy, nieadekwatnie postrzega własne możliwości, nieprawidłowo buduje relacje z uczniami i ich rodzicami,

trudno mu podejmować skuteczną współpracę w zespole z innymi pedagogami. Warto tu zatem podkreślić, iż ze względu na szerokie spektrum możliwych skutków stresu zawodowego i wypalenia nauczycieli profilaktyka powinna mieć charakter kompleksowy. Można postulować, iż powinna być ona realizowana na co najmniej trzech płaszczyznach: formalno-systemowej, społecznej oraz indywidualnej.

Formalno-systemowa płaszczyzna profilaktyki powinna obejmować działania kierowane do kadry zarządzającej oświatą - dyrektorów szkół i placówek, pracowników nadzoru pedagogicznego i organów prowadzących, na celu zaś powinna mieć zarówno podnoszenie świadomości problemu, jak i promowanie przedsięwzięć wspierających zasoby osobiste nauczycieli w procesie radzenia sobie. Zauważyć trzeba, że nauczyciele borykający się z chronicznym stresem zawodowym, a tym bardziej - doświadczający syndromu wypalenia, spotykają się często z bagatelizującą reakcją przełożonych, co dodatkowo potęguje trudności pedagogów. Jak zauważa Sęk (2004: 156), funkcjonuje w tym zakresie podejście atrybucyjne do problemu, przypisujące genezę trudności samym nauczycielom, co w konsekwencji jako osobę odpowiedzialną za poradzenie sobie wskazuje samego dotkniętego wypaleniem. Warto by ponadto postulować formalne rozszerzenie zakresu szkolnego programu profilaktyki o działania nastawione na profilaktykę wspierającą kompetencje samych nauczycieli, co stanowiłoby ogniwo komplementarne wobec działań profilaktycznych nakierowanych na uczniów.

Analizując kierunki profilaktyki na płaszczyźnie formalno-systemowej, warto odnieść się także do kształcenia adeptów pracy nauczycielskiej. Regulujące te kwestię Rozporządzenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela z dn. 17.01.2012 r. (Dz. U. z dn. 6.02.2012 r., poz. 131) wskazuje wprawdzie omawiane kwestie jako istotne (w module 2. *Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym*, w p. 1.8. sformułowano zagadnienia: *role zawodowe nauczyciela; wzór osobowy, postawa i kunszt nauczycielski; wypalenie zawodowe nauczycieli*), jednak brakuje wciąż standardów nowoczesnego kształcenia kompetencyjnego w powyższym zakresie. W praktyce zagadnienia te są najczęściej traktowane marginalnie i realizowane głównie w zakresie wiedzy. Odnosząc się do całości wspomnianego modułu 2. z w.w. rozporządzenia, zwrócić uwagę należy, iż dominują w nim kwestie dotyczące ucznia, natomiast osoba nauczyciela i jego kompetencji jest ujęta wąsko czy wręcz marginalnie. Postulować należałoby zatem poszerzenie ministerialnych standardów o dodatkowy moduł (submoduł) skoncentrowany na osobie nauczyciela i jego rozwoju.

Społeczna płaszczyzna profilaktyki obejmować powinna działania kierowane do środowiska społecznego codziennej pracy nauczyciela - uczniów, rodziców, rad pedagogicznych. Cele tych działań powinny obejmować rozwijanie czynników chroniących jednostki przed doświadczaniem wypalenia i nadmiernego stresu, takich jak: więzi zespołowe, umiejętność sprawnego komuniko-

wania się i wspierania w sytuacjach trudnych, poczucie wspólnych wartości i celów w procesie edukacyjnym oraz zdolność współpracy przy ich osiąganiu. Zwrócić przy tym uwagę należy, iż profilaktyka kierowana do uczniów, zorientowana na czynniki chroniące przed zachowaniami ryzykownymi, pośrednio pełni także rolę specyficznego czynnika chroniącego przed wypaleniem samych nauczycieli.

Z kolei trzecia, *indywidualna płaszczyzna profilaktyki* skoncentrowana powinna być na samym nauczycielu. Ten obszar działań bywa obecny we współczesnej szkole, przy czym realizowany jest najczęściej w formie prelekcji podczas szkoleniowych rad pedagogicznych. Tym samym realizowana jest w ten sposób informacyjna strategia profilaktyczna, która - jak wykazują badania - jest stosunkowo mało skuteczna, gdyż poza świadomością problemu nie rozwija czynników chroniących przed dystresem i wypaleniem (por. Szymańska, 2000: 35). Praktyka pokazuje także, iż ta właśnie strategia spotyka się często dobrym przyjęciem wśród nauczycieli, ponieważ nie wymaga ona wysiłku uczestników do wykonywania pracy nad sobą; ewentualność wejścia w rolę aktywnie uczącego się i uruchamianie procesu wewnętrznej zmiany przekonań, postaw i zachowań jest często dla wyczerpanych emocjonalnie nauczycieli bardzo trudne. Promować jednak należy profilaktykę opartą na psychoedukacji, umożliwiającą rozwijanie umiejętności interpersonalnych i właściwości intrapsychicznych mających znaczenie czynników chroniących przed stresem zawodowym i wypaleniem, a także motywującą do zmiany i pozwalającą na autentyczną pracę nad osobistym rozwojem (por. Szymańska, 2000: 35; Zbonikowski, 2012: 339-346).

Wśród najważniejszych celów psychoedukacji zapobiegającej wypaleniu zawodowemu nauczycieli należałoby wymienić następujące kwestie:

- praca nad samoświadomością swoich wartości, potrzeb i osobistych zasobów związanych z pełnieniem roli nauczyciela, a także sposobów doświadczenia zawodowego stresu i reagowania na niego,
- świadome kształtowanie wizji dobrego nauczyciela, adekwatnie do wyzwań, realiów i własnych predyspozycji,
- budowanie motywacji do zmiany w swoich oczekiwaniach zawodowych, postawach i zachowaniach,
- rozwijanie czynników chroniących przed negatywnymi skutkami stresu zawodowego i wypaleniem, związanych dojrzałością osobowościową, takich jak: poczucie własnej wartości oparte na adekwatnej samoocenie, poczucie własnej skuteczności, dyspozycyjny optymizm, akceptująca postawa wobec świata i innych ludzi, otwartość na doświadczenie, inteligencja emocjonalna i prężność.

Bardzo ważny obszar pracy profilaktycznej dotyczy spostrzegania sytuacji trudnych i umiejętności radzenia sobie ze stresem zawodowym. Działania poradnicze w tym zakresie powinny być prowadzone w kierunku modyfikacji spostrzegania stresującego charakteru pracy przez osoby o wzmożonej podatności na stres, poszerzania zestawu dostępnych strategii radzenia sobie ze stresem szczególnie o strategię aktywne, skoncentrowane na poszukiwaniu rozwiąza-

nia problemu oraz wzmocnienia ogólnej odporności nauczycieli na stres poprzez kreowanie właściwego stylu życia (por. Łuczak, Żołnierczyk-Zreda, 2010: 2-5; Zadworna-Cieślak, Ogińska-Bulik, 2011: 44-61).

W procesie radzenia sobie ze stresem to właśnie zasoby osobiste i społeczne - czyli *specyficzne właściwości funkcjonalne cech istniejących potencjalnie w środowisku człowieka i w nim samym oraz w jego relacjach z otoczeniem* - pełnią kluczową rolę (Sęk, 2003, s. 17-32). Ich funkcja polega na ochronie pracowników przed negatywnymi konsekwencjami stresu takimi jak wypalenie zawodowe czy problemy zdrowotne. Do zasobów tych należy między innymi poczucie koherencji (Dudek, Koniarek, Szymczak, 2001: 175-183), poczucie własnej wartości, skuteczności, optymizm, inteligencja emocjonalna, spostrzegane wsparcie społeczne czy prężność (Ogińska-Bulik, 2006: 193-200; 2011: 485-497) oraz duchowość (Ogińska-Bulik, Zadworna-Cieślak, 2015: 9-24). Badania wskazują jednak, że nauczyciele mało skutecznie radzą sobie ze stresem. Jak to ustaliła Ogińska-Bulik (2006: 212-214), 60% z badanych nauczycieli charakteryzowało się przewagą mniej adaptacyjnych strategii radzenia sobie ze stresem takich jak koncentracja na emocjach czy sięganie po używki, w przeciwieństwie do stosowania aktywnego radzenia sobie czy pozytywnego przewartościowania.

Warto w tym miejscu przytoczyć najbardziej popularne podejście do problematyki zarządzania stresem w organizacji - koncepcję prewencyjnego zarządzania stresem. Jej autorzy wymieniają pięć podstawowych zasad, na których winno opierać się prewencyjne zarządzanie stresem (Quick i in., 1997: 149-162):

1. Jednostka i organizacja są wzajemnie od siebie zależne. Zdrowie i funkcjonowanie jednostki zależy od właściwości organizacji. Również organizacja nie może osiągnąć wysokiego poziomu produktywności bez zdrowych i pełnych energii pracowników. Konieczne jest zatem wzajemne dopasowanie.
2. Zarządzający są odpowiedzialni za zdrowie jednostek i organizacji.
3. Indywidualny i organizacyjny stres nie są nieuniknione. Istnieją pewne stereotypy stwierdzające, że nieodłącznym elementem sukcesu i postępu jest stres. Ten schemat myślowy często jest usprawiedliwieniem dla braku aktywności związanej z zarządzaniem stresem.
4. Każda jednostka i organizacja reaguje na stres na swój sposób. Nie można mówić o najskuteczniejszej metodzie walki ze stresem. Metodę tę trzeba bowiem dopasować do możliwości jednostek i do właściwości danej organizacji.
5. Organizacje podlegają ciągłym zmianom, są dynamiczne. Podobnie jest z funkcjonowaniem jednostki. Konieczny jest zatem stały wysiłek skierowany na problem zarządzania stresem i ciągle monitorowanie jego przyczyn i skutków.

Podsumowanie

Zapobieganie negatywnym skutkom stresu i radzenie sobie z nim jest warunkiem utrzymania wysokiej efektywności i podtrzymania satysfakcji z wykonywanej pracy. Profilaktyka stresu zawodowego i wypalenia w zawodzie nauczyciela powinna przebiegać wielopłaszczyznowo, z uwzględnieniem systemowych zależności w środowisku pracy nauczyciela. Program zarządzania stresem funkcjonujący w danej szkole powinien być więc wynikiem szczegółowej analizy aktualnej sytuacji i możliwości organizacji. W projektowaniu oddziaływań profilaktycznych należy także pamiętać o koniecznym podejmowaniu działań ze świadomością ich skutków, koncentracji na podnoszeniu dobrostanu, a nie tylko na eliminacji negatywnych skutków stresu, włączaniu pracowników w proces wdrażania i kreacji programu oraz konieczności ewaluacji podjętych działań.

Bibliografia

- CBOS (2012). *Wizerunek nauczycieli. Komunikat z badań nr BS/173/2012*. Warszawa: CBOS.
- Dudek, B., Koniarek, J., Szyczak, M. (2001). Osobowość a postrzeganie stresogenności pracy w policji. *Czasopismo Psychologiczne*, 7, 2, 175-183.
- Grzegorzewska, M.K. (2006). *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hernik, K., Malinowska, K., Smak, M., Walczak, D., Wichrowski, A. (2013). Szkoła jako miejsce pracy. W: M. Federowicz, J. Choińska-Mika, D. Walczak (red.) *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kowal, E. (2002). *Ekonomiczno-społeczne aspekty ergonomii*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łuczak, A., Żołnierczyk-Zreda D. (2002). Praca a stres, *Bezpieczeństwo Pracy*, 10, 2-5.
- Maslach, Ch. (2004). Wypalenie - w perspektywie wielowymiarowej. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Milczarek, M., Schneider, E., Gonzales, E.R. (2009). *OSH in figures: Stress at work-facts and figures. European Risk Observatory Report — 2009*. Luksemburg: European Agency for Safety and Health at Work.
- Ogińska-Bulik, N. (2009). *Osobowość typu D. Teoria i badania*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Ogińska-Bulik, N., Kaflik-Pieróg M. (2006). *Stres zawodowy w służbach ratowniczych*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.

- Ogińska-Bulik, N. (2006). *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych*. Warszawa: Difin.
- Ogińska-Bulik, N. (2011). Rola prężności w zapobieganiu negatywnym skutkom stresu zawodowego. W: L. Golińska, E. Bielawska-Batorowicz (red.), *Rodzina i praca w warunkach kryzysu*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Ogińska-Bulik, N., Zadworna-Cieślak, M. (2015). Spirituality and the negative and positive effects of traumatic experiences in a group of emergency service workers. *Polish Journal of Applied Psychology*, 13 (2), 9-24.
- Okoń, W. (1959). Problem osobowości nauczyciela. W: W. Okoń (red.) *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J. Wł. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Baleya*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Potocka, A. (2010). Stres – natura zjawiska. W: M. Waszkowska, A. Potocka, P. Wojtaszczyk (red.), *Miejsce Pracy na miarę naszych oczekiwań. Poradnik dla pracowników socjalnych*, Łódź: Instytut Medycyny Pracy.
- Przetacznik-Gierowska, M., Włodarski, Z. (1994). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Quick, J.C., Quick, J.D., Nelson, D.L., Hurrell, J.J. (1997). *Preventive stress management in organisations*. Washington: American Psychological Association.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. *Dziennik Ustaw* z dn. 7.05.2013 r., poz. 532.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela z dn. 17.01.2012 r. *Dziennik Ustaw* z dn. 6.02.2012 r., poz. 131.
- Sęk, H. (2003). Wsparcie społeczne, jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia. W: Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.) *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Sęk, H. (2004). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stranks, J. (2005). *Stress at work. Management and prevention*. Oxford: Elsevier.
- Szymańska, J. (2000). *Strategie profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej profilaktyki*. Warszawa: Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Tucholska, S. (2003). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Wilczek-Rużyczka, E. (2014). *Wypalenie zawodowe pracowników medycznych*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Zadworna-Cieślak, M., Ogińska-Bulik, N. (2011). *Zachowania zdrowotne młodzieży - uwarunkowania podmiotowe i rodzinne*. Warszawa: Difin.

Zbonikowski, A. (2012). Psychoedukacja jako forma wspierania rozwoju osobowości człowieka dorosłego. W: R. Szczepanik, J. Wawrzyniak (red.), *Opieka i Wychowanie*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.

Zbonikowski, A. (2016, w druku). Wypalenie zawodowe instruktorów terapii zajęciowej w kontekście poczucia własnej wartości oraz cech osobowościowych Wielkiej Piątki. *Zarządzanie Innowacyjne w Gospodarce i Biznesie*, 2(22).

Stress and burnout syndrome in the teaching profession – characteristic and goals of contemporary prevention

The profession of teacher undergoes many transformations nowadays. Studies indicate that teaching others is associated with increasing level of stress. Stress in this profession is particularly related to the situation, conditions and requirements of the environment. It is also closely related to the social changes which affect the school environment. It is necessary to reconcile professional role with the general life functioning. Teachers can develop the burnout syndrome and stress can be recognized as one of the determining factor of that. The article will characterize both phenomena through the prism of contemporary theories and research about stress and burnout syndrome. Authors also attempt to formulate practical implications towards reducing stress and preventing burnout of teachers.

ROZDZIAŁ IV

DOBRE PRAKTYKI EDUKACYJNE
VS
GLOBALIZACJA

JOANNA ADAMKIEWICZ
Instytut Nauk Pedagogicznych
Uniwersytet Opolski

Neurologiczne uwarunkowania zastosowania multimediów w edukacji

Wprowadzenie

Wraz z dynamicznym rozwojem multimediów powinny zmieniać się również zasady komputerowego wspomaganie procesu kształcenia, wynikające z rozszerzających się możliwości nowoczesnych środków elektronicznych. Liczne publikacje wskazują, że szkic polskiej szkoły XXI wieku nie koresponduje z dynamiką tych zmian, co w efekcie wymaga stałego monitoringu procesu edukacyjnego, zwłaszcza w szkolnictwie wyższym, gdzie przygotowanie procesu nauczania jest ważnym układem wielu elementów tworzących jakościowo odmienną jego strukturę, wymagającą ciągłego doskonalenie technologii kształcenia (Gajda, 2007: 135). Zarówno polskie jak też zagraniczne piśmiennictwo obejmuje szereg publikacji na temat zastosowania środków techniki informacyjnej w kształceniu.⁵⁵ Interesującym zagadnieniem wydaje się być opisywanie i badanie mediów z punktu widzenia pedagogiki medialnej. Przedmiotem zainteresowania tej dziedziny wiedzy jest opisywanie właściwości, oddziaływania i stosowania mediów w procesie nauczania. Spośród wielu funkcji, jakie pełnią obecnie multimedia w edukacji, szczególnego znaczenia nabiera przede wszystkim ten obszar, który dotyczy wspomaganie procesu nauczania i przyczynia się do zwiększania jego efektywności. Istnieje obiektywna konieczność nauczania młodzieży zarówno umiejętności w zakresie organizacji procesu uczenia się jak też posługiwania się środkami techniki informacyjnej. Stawia to również wysokie wymagania przed pedagogiem, który winien charakteryzować się kompetencjami pozwalającymi mu zastosowanie odpowiednich metod pracy dydaktycznej i doboru narzędzi wzbogacających przekaz wiadomości nauczany. Możliwości środków medialnych wymuszają przesunięcie nacisku z kształcenia kierowanego przez nauczyciela w kierunku samodzielnej pracy ucznia. Samo wyposażenie uczelni w sprzęt komputerowy nie powoduje za sobą jego integracji, wymaga nowego podejścia metodycznego

⁵⁵ Znaczący wkład w badaniach nad wykorzystaniem mediów w edukacji mają m. in. publikacje naukowe B. Siemienieckiego, S. Juszczyka, J. Gajdy, K. Wenty, W. Strykowskiego, J. Półturzyckiego, ale również R. W. Kluszczyńskiego, T. Goban – Klasa, H. M. McLuhana, H. C. Arentsa, W. F. L. Bogaerts.

obejmującego m. in. indywidualny proces uczenia się, krytycyzm treści, źródeł i tempa czasu, jak również w zakresie programowania procesu edukacyjnego, doboru form i metod oraz kontroli i oceny pracy studenta (Wenta, 2002: 375). Nauczanie komputerowe, które miało zrewolucjonizować i przyspieszać proces nauki, nie przynosi oczekiwanych rezultatów. Problem dotyczy umiejętności samodzielnego myślenia ucznia, które zastępuje komputer. Edukacyjny problem wynika z faktu, że dotychczas większa część uczniów zdecydowanie lepiej dawała sobie radę z zapamiętywaniem informacji niż współcześni uczniowie z jej przetwarzaniem. Neurobiolodzy wskazują przyczynę takiego stanu rzeczy w niewystarczającej wiedzy o funkcjonowaniu naszego mózgu, uniemożliwiającej właściwy dobór treści i zastosowanie odpowiednich metod nauczania, dostosowanych do percepcyjnych możliwości współczesnego ucznia. Manfred Spitzer (2013: 17) twierdzi, że nowoczesna technologia informatyczna wywiera ogromny wpływ na umysł ucznia, sprawiając, że proces nauki jest coraz płytszy, a co za tym idzie, jego wiedza staje się powierzchowna i fragmentaryczna, co wynika z ich przekonania, że w każdej chwili jej braki można uzupełnić poprzez sięgnięcie do bazy danych zawartych w Internecie. W rezultacie powyższe znacząco wpływa na obniżenie wyników nauczania. Autor na podstawie analizy zagrożeń powodowanych korzystaniem z multimediów na szerszą skalę stwierdził, że mózg ludzki poddawany jest procesowi ustawicznych zmian, które w przypadku codziennego korzystania z mediów mają niekorzystny wpływ na ich użytkownika, powodując deficyt koncentracji, bezsenność, zwiększoną podatność na nałóg i wiele innych, a w skrajnych przypadkach prowadzą do uzależnienia od mediów cyfrowych, bez których coraz większa liczba ich użytkowników nie potrafi żyć i zmuszona jest do podjęcia leczenia w specjalnych ośrodkach (Tamże). Zwolennicy stanowiska Spitzera w środowisku pedagogicznym realizują nowe podejście w procesie kształcenia, które obejmuje efektywne nauczanie przez zastosowanie narzędzi dostosowanych do neurologicznych uwarunkowań procesu uczenia się oraz neurologicznych predyspozycji uczniów. Na kanwie powyższego, w środowisku pedagogicznym obserwuje się nowe podejście w nauczaniu i wychowaniu, które zakłada, że jeżeli uczeń ma problemy w nauce, to znaczy, że nauczyciel zastosował nieefektywne strategie nauczania. Obejmuje ono efektywne nauczanie przez zastosowanie narzędzi dostosowanych do neurologicznych uwarunkowań procesu uczenia się oraz neurologicznych predyspozycji uczniów. Natomiast krytycy Spitzera twierdzą, że bezpodstawnie kwestionuje on zdobycze techniki, wskazując równocześnie zalety nowoczesnych technologii informatycznych, które zrewolucjonizowały nie tylko nasz sposób życia, ale także mają wpływ na zmiany systemu edukacji.

Na korzyści wynikające z multimedialnego wsparcia procesu nauczania – uczenia się wskazują liczni autorzy zarówno polskich, jak też zagranicznych publikacji. Znaczący wkład w badaniach nad wykorzystaniem mediów w edukacji mają m. in. publikacje naukowe B. Siemienieckiego, S. Juszczyka, J. Gajdy, K. Wenty, W. Strykowskiego, J. Pólturzyckiego, ale również R. W. Kluszczyńskiego, T. Goban – Klasa, H. M. McLuhana, H. C. Arentsa, W. F. L.

Bogaerts (Siemieniecki, 2002: 249). Niniejsza praca prezentuje pozytywne stanowisko w stosunku do multimediów, które w coraz szerszym zakresie odgrywają kluczową rolę w edukacji, ze względu na atrakcyjną formę przekazu treści kształcenia.

Elementem procesu dydaktycznego jest samodzielne uczenie się lub inaczej samokształcenie lub też praca samodzielna. Podstawą wdrażania do autoedukacji jest przygotowanie do organizowania pracy samodzielnej oraz do rozumienia prawidłowości procesu uczenia się. Podniesieniu efektywności samodzielnego uczenia się sprzyja wspomaganie multimedialne, które wzmacnia możliwości związane z recepcją, gromadzeniem i przetwarzaniem informacji (Bednarek, 2006: 88). Wyniki dotychczasowych badań potwierdzają, że wykorzystanie w edukacji wielu mediów i strategii edukacyjnych przynosi poprawę indywidualnego procesu uczenia się, zwiększa jego efektywność oraz możliwości osoby uczącej się (zob. m. in.: Siemieniecki, 2002; Juszczyk, 2007; Goban-Klas, 1993). Łączenie form multimedialnych z materiałami tekstowymi może przynieść wiele korzyści, jeśli uczący się uzyska wiedzę w zakresie samodzielnego zdobywania kluczowych informacji powiązanych z danym tematem. W tym względzie niezbędne są wskazówki nauczyciela. Głównym argumentem za stosowaniem multimediów w edukacji jest zwiększenie jakości kształcenia i szkoleń, jak również wzbogacenie uczących się o przygotowanie do stosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej w pracy i poza nią.

W trakcie realizacji procesu badawczego skoncentrowano wysiłki na określeniu czynników, które mają wpływ na efektywność procesu kształcenia oraz bezpośrednio wiążą się z działalnością dydaktyczną nauczycieli akademickich i procesem samokształcenia studentów.

Założenia metodologiczne badań własnych

Celem przeprowadzonych badań było ustalenie zakresu stosowania środków multimedialnych i ich rodzajów w procesie kształcenia studentów, a także wskazanie czynników, które w opinii respondentów mają wpływ na optymalizację ich zastosowania. W badaniu posłużyłam się metodą ilościową w postaci sondażu diagnostycznego. Jako narzędzia badawczego użyłam kwestionariusza ankiety. Zastosowałam również analizę dokumentacji uczelni, która jest ogólnie dostępna, zarówno na stronach internetowych oraz w folderach i ulotkach reklamowych badanej uczelni.

Na potrzeby niniejszego badania określiłam następujące zmienne oraz ich wskaźniki: zmienną zależną określiłam ogólnie jako zakres stosowania środków multimedialnych i ich rodzaje w procesie kształcenia studentów. Natomiast zmienne niezależne stanowią: umiejętności nauczycieli z zakresu edukacji medialnej, rodzaj narzędzi technologii informacyjnej wykorzystywanych przez nauczycieli w procesie kształcenia, stopień zaznajomienia studentów z metodami uczenia się z wykorzystaniem środków multimedialnych, wyposażenie bazy medialnej uczelni, zakres i częstotliwość wykorzystywania bazy

medialnej uczelni przez studentów w procesie samokształcenia. Jako studium przypadku posłużyła Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, prowadząca działalność edukacyjną od 1995 r. w ramach studiów licencjackich oraz magisterskich na trzech kierunkach: ekonomicznym, pedagogicznym i nauk społecznych. Uczelnia oferuje swoim studentom nowoczesną infrastrukturę dostosowaną do nowej jakościowo formy kształcenia wspomaganego multimedialnie, stwarzającego nieograniczone możliwości w procesie samokształcenia, a także w systemie doksztalcenia, na którą składają się m. in. aule seminaryjno-językowe i laboratoria komputerowe wyposażone w urządzenia do prezentacji przygotowanych przez wykładowców materiałów dydaktycznych w różnych formach z użyciem następujących urządzeń: rzutniki piśma, projektory multimedialne, odtwarzacze.

Wyniki badań i omówienie

1. Czynniki mające wpływ na optymalizację zastosowania środków multimedialnych w procesie kształcenia studentów.

Coraz powszechniej łączy się materiały drukowane z treściami, które generują edukacyjne zestawy multimedialne, realizując w ten sposób koncepcję kształcenia multimedialnego, opartego na nauczaniu pogładowym, wykorzystującym szeroką gamę materiałów dydaktycznych, zwiększających aktywność spostrzeżeniową, manualną, intelektualną i emocjonalną (Bednarek, 2006: 86). Są to wymierne korzyści z zastosowania mediów w nauczaniu, na które wpływa szereg czynników, wśród których na potrzeby niniejszej pracy wyróżniłam m. in. związane z klasą i poziomem merytorycznym komponentów bazy medialnej uczelni, jak również związanych z kompetencjami nauczyciela oraz umiejętnościami uczących się. W związku z powyższym, w badaniach podjęto szereg aspektów związanych z wykorzystaniem multmediów w procesie kształcenia studentów wyższej uczelni, których celem było określenie zarówno zakresu stosowania środków multimedialnych w nauczaniu, jak też wskazanie czynników mających wpływ na jego efektywność. Generalny wniosek z tej części badania wskazuje, że głównym czynnikiem mającym wpływ na optymalizację korzyści z zastosowania multimedialnych środków w procesie kształcenia studentów są kompetencje nauczyciela, szczególnie dydaktyczne i merytoryczne, które ze względu na poziom posiadanej wiedzy z zakresu edukacji medialnej umożliwiają im m. in. właściwy dobór edukacyjnych programów komputerowych do wspomagania procesu dydaktycznego. Opinię tą wyraziła większość nauczycieli zatrudnionych w uczelni na stanowisku adiunkta posiadających stopień naukowy doktora. Natomiast asystenci, którzy są w początkowym etapie swojego rozwoju naukowego, uzależniają sukces edukacyjny w nauczaniu od klasy i standardu wykorzystywanych narzędzi multimedialnych.

Równie ważnym elementem mającym wpływ na określenie wymiaru korzyści ze stosowania narzędzi techniki informacyjnej w procesie kształcenia, jest posiadanie przez studentów odpowiedniej wiedzy w zakresie efektywności

uczenia się, którego podstawą jest przygotowanie do organizowania pracy samodzielnej oraz do rozumienia prawidłowości procesu uczenia się. Wynik tej części badania wskazuje, że badani nauczyciele, w poszczególnych grupach ich podziału ze względu na posiadany tytuł naukowy i zajmowane stanowisko na uczelni w większości uznali, że najważniejszym czynnikiem decydującym o skutecznym przygotowaniu się studentów do zajęć jest samodzielne poszukiwanie przez nich wiedzy poprzez docieranie do różnych źródeł, przy wykorzystaniu narzędzi techniki informacyjnej. Ponad połowa badanych studentów studiów stacjonarnych wskazuje, że w wyniku stosowania technik multimedialnych w procesie samokształcenia, uzyskiwaną z tego faktu korzyścią jest lepsze zrozumienie przyswajanego materiału oraz zmniejszenie czasu poświęconego na naukę. W tym przypadku należy sądzić, że studenci, którzy łączą tradycyjne opracowania tekstowe z multimediami w procesie uczenia się opowiadają wiedzę w większym zakresie i uczą się lepiej od studentów korzystających tylko z jednej formy pozyskiwania wiedzy, np. z książek.

Stopień aktywności studentów w zakresie korzystania z bazy medialnej uczelni pozwala odnieść się nie tylko do ich umiejętności w zakresie stosowania technik informacyjnych ale także do stopnia znajomości zasad samokształcenia, którego efektywność powinna wzrastać przy wykorzystaniu środków multimedialnych. Z bazy informacyjnej uczelni częściej korzystają studenci studiów zaocznych, przynajmniej raz w tygodniu przy okazji odbywania przez nich zajęć dydaktycznych. Można przypuszczać, że wynika to ze specyfiki studiów zaocznych, które obejmują mniejszy zakres zajęć dydaktycznych w stosunku do studiów stacjonarnych, co wymusza na ich studentach większy udział w samokształceniu. Na podstawie powyższego zestawienia wskazań możemy wnioskować, że w opinii większości badanych, zastosowanie technik multimedialnych w procesie samokształcenia przynosi wymierne korzyści uczącym się, gdyż wpływa na lepsze zrozumienie przyswajanego materiału i zmniejsza czas poświęcony na naukę. W tym względzie, uzyskane opinie badanych w całości potwierdzają przyjętą hipotezę, że wykorzystywanie środków techniki informacyjnej ma znaczący wpływ na zwiększenie efektywności procesu kształcenia studentów. Opisany powyżej wynik badania koresponduje z zasadą trwałości wyników nauczania oraz ustawicznego doskonalenia wiedzy, określoną przez T. Lewowickiego (1988: 67), który utożsamia edukację medialną z trwałością wiedzy uzyskanej przez uczniów w trakcie procesu kształcenia z wykorzystaniem multimedii oraz możliwości odtwarzania ich w odpowiednich sytuacjach.

2. Sytuacje dydaktyczne w których najczęściej wykorzystywane są środki multimedialne

Niezbędnym elementem wszechstronnego nauczania jest zastosowanie w dydaktyce celowo dobranego zestawu materiałów dydaktycznych, które tworzą pakiet multimedialny często nazywany także obudową dydaktyczną. Zastosowanie multimedii zwiększa nie tylko efektywność przyswajania wiedzy

ale umożliwia również indywidualizację procesu kształcenia poprzez regulowanie tempa uczenia się i dostosowanie treści i sposobu prezentacji do możliwości psychofizycznych grupy nauczanych. Bez przemyślanego planu zajęć dydaktycznych nie może być prawidłowego przebiegu procesu poznania. Podczas planowania, jednym z najważniejszych problemów jest przygotowanie materialnej bazy poznawczej poprzez dobór odpowiednich pomocy naukowych, który uzależniony jest zarówno od zakresu materiału wyznaczonego przez program, jak też od wyposażenia szkoły w sprzęt komputerowy i pomoce naukowe. Analiza programu nauczania pozwala wyznaczyć nauczycielowi zakres wiadomości, jakie studenci mają sobie przyswoić oraz postawić problem, który zasadniczo wpływa na sposób przeprowadzenia zajęć dydaktycznych. Dopiero wówczas możliwe jest określenie rodzaju narzędzi techniki informacyjnej, które należy zastosować. Umiejętny dobór narzędzi dydaktycznych na każde zajęcie decyduje o tym, czy studenci wykażą zainteresowanie tematem oraz czy proces poznania będzie przebiegał prawidłowo. Sposób, w jaki nauczyciel dokona doboru środków dydaktycznych, zależy w dużym stopniu od jego kompetencji, szczególnie dydaktycznych i merytorycznych z zakresu edukacji medialnej. W celu uniknięcia niepowodzeń podczas wykorzystywania multimediiów w procesie kształcenia ważnym jest, aby wybrane przez nauczyciela narzędzia dydaktyczne powodowały u nauczanych odpowiednie skupienie na treściach zawartych w prezentowanych komunikatach. Pamiętając o tym, że skuteczność kształcenia z wykorzystaniem multimediiów uzależniona jest od wielostronnej aktywizacji nauczanego poprzez oddziaływanie na wszystkie jego zmysły, kompozycja materiału informacyjnego przygotowywanego przez nauczyciela powinna uwzględniać współzależność form ujęcia tego materiału. W tym celu materiał informacyjny zgromadzony w pakiecie multimedialnym powinien być ujęty w komunikatach w różnych formach (np. słownej, obrazowej, audiowizualnej) uzależnionych od konkretnych sytuacji dydaktycznych. Równie ważnym wydaje się racjonalne wykorzystanie multimediiów jako środków dydaktycznych, wśród których co raz ważniejsze miejsce zajmuje Internet, zwłaszcza w zakresie wsparcia w procesie samokształcenia studenta.

Mając na względzie opisane powyżej uwarunkowania stosowania narzędzi techniki informacyjnej w procesie kształcenia, dla celów niniejszej pracy, kierując się literaturą przedmiotu, wyróżniłam najbardziej charakterystyczne sytuacje dydaktyczne dla procesu dydaktycznego w szkolnictwie wyższym. Wynik tej części badania wskazuje, że zdecydowana większość respondentów wskazała, że na bieżąco wykorzystuje Internet do wyszukiwania informacji przydatnych do pogłębienia wiedzy. Niewiele mniej, bo 41,6 % ogółu respondentów wykorzystuje Internet w trakcie przygotowania się do ćwiczeń. Najmniejszą liczbę wskazań uzyskała sytuacja związana z wykorzystaniem Internetu w celu korzystania ze słowników elektronicznych lub z Wikipedii. Uwzględniając podział respondentów w zależności od rodzaju odbywanych przez nich studiów możemy zauważyć zdecydowany rozdział preferencji w zakresie sytuacji związanych z wykorzystaniem Internetu. W grupie osób, które na bieżąco wykorzystują Internet w celu wyszukiwania informacji przydat-

nych do pogłębienia wiedzy przeważają studenci studiów zaocznych, których odsetek wynosi 50 %, gdy tymczasem studenci studiów stacjonarnych stanowią tutaj grupę wynoszącą 25 %. Odwrotna proporcja występuje w drugiej pod względem liczebności zaznaczeń sytuacji związanej z wykorzystaniem Internetu w celu przygotowania się do ćwiczeń oraz kolokwii. W tej grupie respondentów dominują studenci studiów stacjonarnych, których odsetek wynosi 64,3 %, wobec 33,3 % ogółu studentów studiów zaocznych. Wobec powyższego możemy przyjąć, że studenci zaocznicy częściej niż studenci stacjonarni wykorzystują Internet w celu wyszukiwania ogólnych informacji przydatnych do pogłębienia wiedzy. Z kolei studenci stacjonarni najczęściej korzystają z Internetu w trakcie przygotowania się do ćwiczeń i kolokwii, wymagających szczegółowych wiadomości. Biorąc powyższe pod uwagę, można przyjąć, że środki multimedialne stosuje co drugi badany nauczyciel w celu zwiększenia efektywności przekazu treści programowych dla studentów, głównie podczas wykładów, natomiast w sytuacjach związanych z tokiem studiów studenci najczęściej wykorzystują Internet w celu wyszukiwania informacji przydatnych do pogłębiania swojej wiedzy.

W zakresie określenia sytuacji dydaktycznych, w których najczęściej wykorzystywane są środki multimedialne, wynik badania wskazuje, że najwięcej wskazań dotyczy sytuacji związanych z przekazywaniem treści programowych podczas wykładów. Wynik w tej części badania potwierdził hipotezę zakładającą, że środki multimedialne najczęściej wykorzystywane są na wykładach z zastosowaniem metod oglądowych, instruktażu, pokazu zjawisk i procesów. Uwzględniając podział nauczycieli z uwagi na posiadany tytuł naukowy, można wnioskować, że środki multimedialne stosowane są najczęściej w trakcie przekazywania studentom treści programowych przede wszystkim przez nauczycieli posiadających stopień naukowy doktora oraz większość osób w grupie asystentów z tytułem magistra, a także osób posiadających tytuł naukowy profesora. Natomiast w grupie nauczycieli posiadających stopień naukowy doktora habilitowanego najwięcej osób wskazało, że środki multimedialne stosują podczas wizualizacji materiału nauczania. Wobec powyższego, uprawnionym jest stwierdzenie, że większość nauczycieli akademickich wykorzystuje multimedialne środki dydaktyczne w sytuacjach dydaktycznych, w których istnieje możliwość zastosowania zasady pogłębienia w procesie kształcenia – polegającej na wykorzystaniu zmysłu wzroku studenta w procesie poznania. Środki techniki informacyjnej wykorzystywane są również przez studentów w trakcie realizacji procesu samokształcenia, kiedy to wykorzystują oni przeglądarki internetowe w celu dotarcia do bazy danych zawartych na stronach internetowych. Uzyskany wynik badania pozwala wnioskować, że wykorzystanie Internetu w sytuacjach związanych z tokiem studiów najczęściej następuje w trakcie wyszukiwania informacji przydatnych do pogłębienia wiedzy. W tym względzie najwięcej wskazań dokonali studenci studiów zaocznych, co może wynikać ze specyfiki studiów, które wymuszają od ich studentów większego udziału w procesie samokształcenia, polegającego m. in. na samodzielnych do-

cieraniu do różnych źródeł wiedzy, w tym gromadzonych w różnorodnych bazach informacyjnych dostępnych na stronach internetowych. Z kolei studenci stacjonarni najczęściej korzystają z Internetu w trakcie przygotowania się do ćwiczeń i kolokwii, wymagających szczegółowych wiadomości w zakresie ograniczonym danym tematem, które są uzupełnieniem obowiązkowej literatury.

3. Wpływ multimedialnego wspomagania procesu kształcenia na efekty kształcenia studentów

Na potrzeby niniejszej pracy w powyższym zakresie, uwagę skoncentrowałam na wybranych czynnikach, które w świetle literatury przedmiotu generują korzyści ze stosowania środków multimedialnych w procesie nauczania – uczenia się studentów i mają wpływ na osiągnięte przez nich wyniki w nauce. Większość badanych studentów zadeklarowała, że korzystanie z technologii informacyjnej ma wpływ na motywację studentów do nauki. W tej grupie co drugi respondent zadeklarował, że stosowanie technologii informacyjnej ma raczej pozytywny wpływ na motywację do nauki, ze względu na możliwość wykorzystania ich w świecie wirtualnym. Nieco mniej, bo 38,6 % badanych zaznaczyło odpowiedź, że technologie informacyjne w sposób zdecydowany wpływają na motywację do nauki, gdyż powodują aktywność odbiorcy podczas ich stosowania, powodując tym samym jego emocje. Tylko 13,2 % studentów uważa, że wykorzystywanie multimediiów w procesie nauczania raczej nie wpływają na motywację do nauki, gdyż wymagają szeregu umiejętności obejmujących docieranie do źródeł informacji. W związku z powyższym wnioskuję, że korzystanie z technologii informacyjnej w trakcie uczenia się ma wpływ na motywację studentów do nauki gdyż media powodują aktywność odbiorcy podczas ich stosowania oraz wywołują emocje ze względu na możliwość wykorzystania ich w świecie wirtualnym.

Studenci doceniają znaczenie oraz wymierne korzyści ze stosowania multimediiów w trakcie samodzielnego uczenia się. Czynnikiem decydującym o skutecznym przygotowaniu się studenta do zajęć jest samodzielne poszukiwanie wiedzy poprzez docieranie do różnych źródeł, przy wykorzystaniu narzędzi techniki informacyjnej. Pomocną w tym względzie jest wymiana informacji między studentami w zakresie dostępności internetowych baz danych. Potwierdza to konektywistyczna teoria uczenia się, która wskazuje m. in., że możliwości edukacyjne nowych mediów mogą podnieść skuteczność uczenia się, m. in. poprzez grupowe uczenie się w formie dyskusji, czy też dzielenie się informacjami (Siemieniecki, 2002: 250). Wynik badania w tym zakresie wskazuje, że badani studenci wymieniają się informacjami, zwłaszcza w trakcie zaliczenia sesji egzaminacyjnej. W tym względzie przeważają opinie studentów studiów stacjonarnych, którzy ocenili, że stosowanie multimediiów w trakcie samokształcenia w sposób zdecydowany wpływa na osiągnięte przez nich wyniki w nauce.

Podsumowanie

Wyniki przeprowadzonych badań bezsprzecznie wskazują, że proces kształcenia wymaga szczególnie starannego przygotowania. Z punktu widzenia niniejszej pracy, badania przeprowadzone wśród nauczycieli wykazały, że niezbędnym elementem wszechstronnego nauczania jest zastosowanie w dydaktyce celowo dobranego zestawu materiałów dydaktycznych, które tworzą pakiet multimedialny często nazywany także obudową dydaktyczną. Wymierne korzyści ze stosowania narzędzi techniki informacyjnej w procesie nauczania – uczenia się uzależnione są od posiadania odpowiednich kompetencji nauczycieli, szczególnie dydaktycznych i merytorycznych, które ze względu na poziom posiadanej wiedzy z zakresu edukacji medialnej umożliwiają im m. in. właściwy dobór edukacyjnych programów komputerowych do wspomagania procesu dydaktycznego. Natomiast w zakresie efektywności uczenia się studentów, decydującą rolę odgrywa odpowiednie przygotowanie do organizowania pracy samodzielnej oraz do rozumienia prawidłowości procesu uczenia się. Przekonanie o tym nauczycieli akademickich a także studentów poprzez przekazanie im usystematyzowanej wiedzy w postaci wyników badań stanowi cel niniejszej pracy.

Bibliografia

- Bednarek, J. (2006). *Multimedia w kształceniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gajda, J. (2007). *Media w edukacji*. Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Goban – Klas, T. (1993). *Komputer narzędziem humanisty*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Juszczyk, S. (2007). *Cele i zadania technologii informacyjnej i edukacji medialnej*. W: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Lewowicki, T. (1988). *Proces kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Siemieniecki, B. (2002). *Technologia informacyjna w edukacji*. W: J. Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, K. Wentka. (red.), *Edukacja Medialna*. Toruń: Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Siemieniecki, B. (2002). *Technologia informacyjna w edukacji*. W: J. Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, K. Wentka (red.), *Edukacja medialna*. Toruń: Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Spitzer, M. (2013). *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.

Wenta, K. (2002). *Metodyka wykorzystania technologii informacyjnej w edukacji medialnej*. W: J. Gajda, S. Juszczak, B. Siemieniecki, K. Wenta (red), *Edukacja medialna*. Toruń: Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

Netografia

Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*, <http://www.nnstoy.org/download/technology/Digital%20Natives%20%20Digital%20Immigrants.pdf>, Dostęp: 05.03.2015.

Siemens, G. (2005). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>, Dostęp: 23.03.2015.

Neurological conditions of multimedia applications in education

A number of studies on the effectiveness of multimedia education were recently conducted and they say that computer teaching which might revolutionize teaching in school and speed up the learning process does not bring results. The problem concerns the student's ability to think independently which replaces the computer. A modern information technology has a huge impact on the mind of the students and makes the process of learning shallower. Students do not engage in activities for which fewer and fewer remember. Their knowledge becomes superficial and fragmented due to the fact that at any moment of its deficiencies can be supplemented by delving into the database contained on the internet. The analysis of the risk showed that the human brain is subjected to continuous change which in the case of daily use of media have a negative impact on their user to cause lack of concentration, insomnia, increased susceptibility to addiction and many others in extreme cases. All of these lead to the dependence on digital media without which an increasing number of users are not able to live and is forced to take medications in the special centers. The educational environment is a new approach in teaching and education which implies that if student has a problem in science it means that the teacher has applied ineffective teaching strategies. The new approach involves teaching through the use of tools adapted to the neurological conditions of the learning process and neurological predisposition of students. Issues are involved in neuropedagogy which is based on new scientific researches on the individual preferences of students which has already gained a reputation as pedagogy of twenty-first century and is based primarily on our knowledge of the structure and function of the human brain. Knowledge of the brain is the way to strengthening and it has a major impact on our ability to assimilate the knowledge and new skills traditionally called the learning process. Certainly this affects the teaching methodology and the efficiency of the process.

AGATA BANASIK
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Wydział Pedagogiki i Psychologii

Cybertechnologie jako narzędzie edukacyjne w rękach współczesnego ucznia

Wprowadzenie

Żyjemy obecnie w czasach gwałtownego postępu technologicznego, który powoduje ciągłe zmiany na wielu płaszczyznach. Coraz to nowsze i bardziej rozbudowane funkcyjnie urządzenia wypierają starsze modele. Co chwilę pojawiają się na rynku innowacyjne rozwiązania oparte na technologii cyfrowej, które w zglobalizowanym świecie można określić jako *must have*. Urządzenia te trafiają do rąk współczesnego ucznia, który działając intuicyjnie błyskawicznie opanowuje ich obsługę. Co więcej, stają się one środowiskiem naturalnym ucznia, określanego coraz częściej mianem cyfrowego tubylca.

Podjęte rozważania będą dotyczyły roli technologii cyfrowych w procesie zdobywania wiedzy, jak również ich funkcjonowania jako (skutecznego?) narzędzia edukacyjnego.

Nowe pokolenie w szkole, czyli pokolenie cyfrowców

Ostatnia dekada pokazuje jak istotnym czynnikiem w życiu człowieka stały się urządzenia cyfrowe. Dzisiaj niewielu z nas jest w stanie wyobrazić sobie życie bez dostępu do Internetu, szerokiej gamy multimediiów najwyższej generacji, które stały się naturalną składową współczesności. Można zaobserwować, iż podmiotem najbardziej zadowolonym z takich realiów jest młode pokolenie, które wykorzystuje owoce postępu technologicznego na wiele sposobów. Internet, a w szczególności portale społecznościowe, komunikatory, blogi, gry online są głównym miejscem spotkań oraz najczęściej podejmowanym tematem rozmów wśród współczesnej młodzieży. Posługiwanie się multimediami nie stanowi problemu dla współczesnego ucznia, są one zupełnie naturalną, oczywistą i integralną częścią jego rzeczywistości, co wyraźnie podkreśla Marta Wrońska mówiąc iż „dla młodego pokolenia technologia jest czymś przezroczystym, w ogóle jej nie widać” (Wrońska, 2012: 14). Trudno byłoby dziś spotkać ucznia, który nie wie czym jest Facebook lub Instagram, nie korzysta z komunikatorów typu Skype, nie zagląda na You Tube i nie potrafi wgrać jakiegokolwiek aplikacji na swoje urządzenie przenośne, którym jest najczęściej

smartfon. To wszystko przyczyniło się do powstania nowej przestrzeni w funkcjonowaniu współczesnego człowieka, zwanej przestrzenią medialną, która określa „obszar życia społecznego podlegający ciągłej zmianie wywołanej przez intensywny rozwój mediów” (Wrońska, 2012: 25). W tej właśnie przestrzeni coraz intensywniej zaznaczają swoją obecność współcześni uczniowie, podkreślając tym samym jak istotne miejsce stanowi ona w życiu młodego pokolenia. Uzasadnione jest więc stwierdzenie, które mówi, że „skoro młode pokolenie żyje w świecie nowych mediów, w tym głównie komputerów, Internetu i telefonów komórkowych, to jest oczywiste, że te narzędzia muszą być stosowane także w edukacji” (Morbitzer, 2010: 8). Biorąc pod uwagę fakt, iż obecnie dla ucznia głównym źródłem wiedzy jest Internet, warto zastanowić się jakie działania należy podjąć aby nowe urządzenia cyfrowe stały się skutecznym narzędziem edukacyjnym w rękach osób uczących się. Z pewnością jest to zadanie dla pedagogów, którzy organizując proces kształcenia powinni mieć tego świadomość i poszukiwać takich rozwiązań, które będą dobrze przemyślane i odpowiednio dostosowane do współczesnego ucznia, powszechnie już nazywanego *Digital Native – Cyfrowym Tubylcem*⁵⁶. Mark Prensky, twórca tego określenia, charakteryzując sylwetkę amerykańskiego ucznia XXI wieku mówi, że „nasi uczniowie zmienili się radykalnie. Dzisiejsi uczniowie nie są już ludźmi dla których stworzono obecny system edukacji” (Prensky, 2001: 1). Dla potwierdzenia swoich spostrzeżeń, autor podaje wyniki badań, które pokazują, że amerykański uczeń spędza 5000 godzin życia czytając, przez ponad 10000 godzin w życiu korzysta z gier video, a na oglądanie telewizji poświęca ponad 20000 godzin swojego życia. Miało to miejsce co prawda 15 lat temu, jednak można odnieść wrażenie, że skutki tej rewolucji informatycznej w kontekście edukacyjnym, stają się zauważalne w naszym kraju dopiero teraz. Niezmiernie ważne jest więc zrozumienie cech i preferencji zarówno w globalnym postrzeganiu rzeczywistości, jak też w kontekście umiejętności poznawczych, które odróżniają pokolenie współczesnych uczniów - *Cyfrowych Tubylców* od pokolenia nauczycieli – *Cyfrowych Imigrantów*⁵⁷ (Tabela 1.)

⁵⁶ Pojęcie to zostało stworzone przez Marka Prenskyego, amerykańskiego badacza mediów i Internetu, który określił tak pokolenie ludzi urodzonych po 1980 roku, którzy wychowali się w świecie nowoczesnych wtedy technologii (komputerów, gier video, telefonów komórkowych i innych sprzętów cyfrowych). Cyfrowi tubylcy bez najmniejszych kłopotów obsługują wszystkie zdobycze techniki, a podstawą ich funkcjonowania w społeczeństwie jest Internet i jego nieograniczone możliwości.

⁵⁷ Pojęcie również zaproponowane przez Prenskyego dla określenia pokolenia epoki precyfrowej. Osoby te potrafią korzystać z Internetu, ale w sposób nie tak zaawansowany, jak młodzi ludzie wychowani w świecie nowych mediów. Telefon w większości przypadków służy im tylko do odbierania i wykonywania połączeń. W cyfrowym świecie brakuje im często odwagi, nie potrafią przyzwyczaić się do nowych zdobyczy techniki. Wszelkie nowe technologie budzą w nich sceptycyzm i nieufność.

Tabela 1. Zestawienie wybranych cech i preferencji Cyfrowych Imigrantów i Cyfrowych Tubylców

NAUCZYCIEL CYFROWY IMIGRANT	UCZEŃ CYFROWY TUBYLEC
Ma problem ze zrozumieniem wirtualnej powierzchni widocznej przez okienko ekranu przesuwanego nad nią.	Potrafi wyobrażać sobie i rozumieć wirtualną powierzchnię widzianą przez okienko przesuwanego nad nią ekranu.
Potrafi wyobrażać sobie i rozumieć treść długiego, linearnego tekstu czytanego z książki.	Ma problemy ze zrozumieniem długiego i skomplikowanego tekstu.
Lepiej rozumie tekst drukowany.	Z powodzeniem czyta z małego ekranu.
Przedkłada tekst nad obraz i dźwięk.	Przedkłada obraz i dźwięk nad tekst.
Preferuje linearne myślenie i szeregowe przetwarzanie informacji.	Preferuje swobodny (hipertekstowy i hipermedialny) dostęp i równoległe przetwarzanie informacji.
Preferuje cierpliwość, systematyczność i oczekiwanie skumulowanych, odroczonej rezultatów.	Preferuje akcydentalne, krótkotrwałe uczenie się, eksperymentowanie, wielozadaniowość, oczekuje szybkich efektów.
Wykorzystuje podstawowe, standardowe funkcje posiadanych urządzeń mobilnych analogiczne do tradycyjnych. Traktuje nowe technologie nieufnie.	Odkrywa wszystkie funkcje posiadanych urządzeń, wymyśla nowe ich zastosowania. Traktuje nowe technologie kreatywnie, ufnie. Posiadane urządzenia mobilne uważa za przedmioty bardzo osobiste.

Źródło: L. Hojnacki, *Pokolenie m-learningu - nowe wyzwanie dla szkoły, „E-mentor”, nr 1(13), 2006, s. 23-27*

Kolejnym terminem, który został użyty dla określenia pokolenia żyjącego w otoczeniu technologii informacyjno-komunikacyjnych jest termin *Net Gen* (skrót angielskiego określenia (*Net Generation* – generacja sieci) (Oblinger, 2005). Jak podają autorzy, jest to pokolenie ludzi urodzonych podobnie jak *Digital Imigrants* po 1980 roku. Jednak, oprócz kryterium wieku, które determinuje ich przynależność do tej grupy, istotniejsze są ich cechy wspólne, nawyki, przekonania związane z użytkowaniem nowych technologii. Określają one między innymi czy osoby te:

- grają w gry komputerowe,
- potrafią wykonywać kilka czynności jednocześnie,
- odczuwają negatywnie brak dostępu do Internetu,
- zawsze mają przy sobie telefon komórkowy,
- preferują zapamiętywać ważne informacje, czy też zapisują je na nośnikach elektronicznych,
- preferują tworzenie dokumentów tekstowych przy użyciu komputera, czy też tradycyjnie wykorzystując w tym celu papier i długopis.

Niemiecki psycholog, Peter Kruse, (Kruse, 2010) przeprowadził badania, na podstawie których wyodrębnił dwie grupy osób, które tak samo często ko-

rzystają z Internetu, jednak prezentują inny system wartości, i nazwał je *Cyfrowymi Mieszkańcami* oraz *Cyfrowymi Gośćmi*.

Cyfrowy mieszkaniec nie dostrzega różnicy pomiędzy znajomościami zawierającymi w świecie realnym, a tymi nawiązanymi w sieci. Jego aktywność publiczna bazuje na wykorzystywaniu dostępnych narzędzi cyfrowych, a także swobodnym i nieograniczonym korzystaniu z technologii Web 2.0, która zmusza go do nieustannego bycia online. Cyfrowy Gość natomiast nie widzi takiej potrzeby, a Internet i jego możliwości, z których korzysta równie często, sprowadza do roli praktycznego narzędzia, a nie wirtualnej przestrzeni w której prowadzi wirtualne życie.

Przedstawiona powyżej klasyfikacja jest dowodem, potwierdzającym fakt, iż nowe technologie cyfrowe powodują głębokie zmiany nie tylko w funkcjonowaniu człowieka w środowisku, lecz również determinują szereg transformacji w jego wnętrzu. Mnogość dostępnych urządzeń cyfrowych i częstotliwość ich użytkowania powoduje, że komórki mózgowe nieustannie stykają się z nowymi bodźcami, co w rezultacie skutkuje tworzeniem się w mózgu nowych struktur. Proces ten określany neuroplastycznością mózgu (Prensky, 2001) dotyczy zarówno dorosłych, jak też i dzieci. Obcowanie z technologią wymusza na użytkowniku podzielność uwagi, wymaga szybkiego reagowania na pojawiające się komunikaty, a to z kolei sprzyja wielozadaniowości, która jest umiejętnością charakterystyczną dla pokolenia cyfrowców.

Cybertechnologie a kompetencje uczniów

Zgodnie z Zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 roku w skład zestawu kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie wchodzi kompetencje informatyczne, określane jako umiejętności korzystania z urządzeń cyfrowych w celu zdobywania, analizy, przechowywania, tworzenia, prezentowania informacji, jak również komunikowania się i uczestniczenia w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu (Ekspertyza IBE, 2010: 32). Do zadań szkoły należy więc rozwijanie i kształtowanie w uczniach umiejętności właściwego korzystania z technologii cyfrowej w celach edukacyjnych. Zadanie to spada na barki nauczyciela, który obecnie wkracza w inny wymiar pracy i wymagań, opartych na znaczącym już funkcjonowaniu nowych technologii w obszarach związanych z nauczaniem i uczeniem się. Konstruując proces dydaktyczny nauczyciel powinien mieć na uwadze miejsce i rolę cybertechnologii, a także pełnione przez nie funkcje w edukacji (Jędrzykowski, 2008: 14-15), które są scharakteryzowane w następujący sposób:

- Funkcja poznawczo – kształtująca - Współczesne narzędzia cyfrowe są podstawowym źródłem gromadzenia informacji z różnych dziedzin. Dzięki nim możliwe jest zdobywanie wiedzy dotyczącej całego świata, bez konieczności podróżowania, bądź też samodzielnego wykonywania doświadczeń, minimalizując przy tym nakłady finansowe i czasowe.

- Funkcja emocjonalno – motywacyjna -
Lepszemu poznawaniu świata sprzyjają nie tylko procesy poznawcze, lecz także osobowość człowieka i jego emocje. Technologie cyfrowe wywołują różnego rodzaju emocje, począwszy od radości, euforii, zaskoczenia, a skończywszy na strachu, gniewie i zdenerwowaniu. Stany te z kolei sprzyjają uruchamianiu procesów motywacyjnych, które z kolei generują kształtowanie się systemu wartości, postaw i przekonań, a więc służą wychowaniu.
- Funkcja działaniowo – interakcyjna -
Współczesne technologie edukacyjne różnią się znacznie od tych tradycyjnych - książek, map, plansz poglądowych. Zasadniczą różnicą jest to, iż pozwalają one uczniom w sposób interaktywny prowadzić eksploracje badawcze. Co więcej, dzięki ich stosowaniu proces edukacyjny staje się spersonalizowany, a więc dostosowany do potrzeb i zainteresowań ucznia.

Kolejny zbiór kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w XXI wieku został opracowany przez Amerykańskie Towarzystwo na rzecz Umiejętności XXI wieku oraz Narodową Radę ds. Studiów Społecznych (Polak, 2011). Jest to rodzaj mapy, która wskazuje jakie kompetencje społeczne są najistotniejsze w procesie kształcenia XXI wieku. Twórcy wymieniają w tym miejscu kolejno:

- Kreatywność i innowacyjność – wdrażanie nowatorskich, oryginalnych rozwiązań, dzielenie się nimi a także otwartość na nieszablonowe formy kształcenia, które mogą wywoływać wymierne i trwałe efekty.
- Myślenie krytyczne i rozwiązywanie problemów – rozwijanie zainteresowań własnych ucznia, odpowiednie planowanie pracy, realizacji zadań bez bezpośredniego angażowania nauczycieli, stawianie celów, kształtowanie samoświadomości związanej z uczniem się
- Komunikowanie się – precyzyjne formułowanie oraz artykułowanie swoich myśli, zarówno w mowie, jak też i w piśmie, wykorzystywanie narzędzi cyfrowych zaleźnie od preferowanej formy przekazu komunikatu
- Współpraca w grupie – wspólna praca w zespołach o zmiennych składach, grupowe dążenie do celu, osiąganie kompromisów, elastyczność na pomysły innych, dostosowywanie się do większości, odpowiedzialność zbiorowa.
- Wyszukiwanie i zarządzanie informacją (alfabetyzm informacyjny) – właściwa ocena, analiza, selekcja oraz wykorzystanie zgromadzonych informacji, a także znajomość zasad prawno – etycznych w tym zakresie.
- Rozumienie mediów (alfabetyzm medialny) – rozumienie istoty przekazu medialnego oraz umiejętność krytycznej oceny tej formy oddziaływania na jednostkę, świadomość potęgi i możliwości współczesnych mediów.

- Korzystanie z technologii informacyjno – komunikacyjnej – świadomie użytkowanie technologii cyfrowej w celach edukacyjnych, sprawne posługiwanie się podstawowymi mediami cyfrowymi.
- Elastyczność, zdolność do adaptacji nowych warunków – zdolność przystosowywania się do nowych ról, pozycji, zadań i obowiązków; codzienne użytkowanie najnowszych rozwiązań technologicznych, nieustanne podnoszenie swoich umiejętności w tym zakresie.
- Umiejętności społeczne i wielokulturowe – przełamywanie stereotypów kulturowych, otwartość wobec innych kultur i chęć współpracy kolektywnej.
- Odpowiedzialność i skuteczność – wyznaczanie sobie ambitnych ale zarazem realnych do osiągnięcia celów, zdolność do samooceny, wysoka kultura pracy.
- Przywództwo – kształtowanie umiejętności interpersonalnych służących do rozwiązywania problemów, umiejętność podejmowania działań służących dobru grupy.

Łatwo dostrzec, że wśród obligatoryjnych kompetencji społecznych XXI wieku znalazły się te, które związane są umiejętnościami posługiwania się nowymi narzędziami cyfrowymi. Wiele uwagi poświęca się także kompetencjom komunikacyjnym oraz alfabetyzmowi medialnemu i cyfrowemu. Właściwa komunikacja, która we współczesnym świecie oparta jest w znacznym stopniu na technologii informacyjno–komunikacyjnej, jest nie tylko istotnym elementem procesu edukacyjnego, lecz również kluczowym pierwiastkiem funkcjonowania jednostki w XXI wieku.

Cybertechnologie jako narzędzia edukacyjne

Nowe narzędzia cyfrowe stosowane w procesie dydaktycznym prowadzą do zamian w relacji nauczyciel – uczeń, powodując odwrócenie ról. Nauczyciel ustępuje miejsca uczniowi, staje się obserwatorem jego poczynań, mentorem i swoistym drogowskazem. Jego rola sprowadza się do uświadomienia uczniowi spectrum możliwości jakie stawia przed nim współczesny świat oraz do właściwego ukierunkowania działań edukacyjnych ucznia.

Rozsądne korzystanie z nowych technologii nie należy do czynności prostych, niemniej jednak ze względu na ich interaktywność, mobilność, zamienność, kompatybilność, wszechobecność i globalizację, ich przydatność w edukacji nie może być lekceważona (Toffler 2003, s.490). Coraz więcej działań edukacyjnych powinno więc uwzględniać tego rodzaju nowe media, mając na uwadze potrzeby poznawcze współczesnego ucznia. Współczesna szkoła musi kształtować takie kompetencje, które właściwie przygotowują uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. Współczesny uczeń nie jest już tylko biernym słuchaczem-odbiorcą informacji, lecz zaczyna aktywnie uczestniczyć w procesie jej tworzenia. Jest to możliwe dzięki nowym technologiom w edukacji, z których najpopularniejszą jest obecnie technologia Web 2.0. Stanowi ona innowacyjne rozwiązanie w rękach osoby uczącej się i sprawia, że

osoba ta staje się kreatorem wiedzy aktywnie uczestniczącym w procesie dydaktycznym. Oto jej przykłady i możliwe implikacje (Dąbrowski, 2011):

Mechanizm Wiki

Jest to oprogramowanie, które umożliwia współpracę wielu osób przy tworzeniu treści zamieszczanych w Internecie, którego najpopularniejszym przykładem jest Wikipedia. Jest to rodzaj encyklopedii, którą tworzą jej użytkownicy. Tego typu rozwiązanie może być wykorzystane do publikowania prac uczniów powstałych w ramach projektu edukacyjnego. Uczniowie dzięki korzystaniu z Wikiźródeł mogą gromadzić cenne informacje dotyczące znanej postaci, oglądać zdjęcia ciekawych miejsc na świecie, a także wysłuchać nagrań odgłosów przyrody. Atrakcyjnym doświadczeniem może być dla uczniów stworzenie własnej książki w Wikibooks o określonej tematyce. Dzięki pracy z tego typu narzędziami uczniowie mają możliwości rozwijania swoich kompetencji cyfrowych, uczą się krytycznego myślenia, analizowania i przetwarzania informacji, kreatywności i odpowiedzialności za swoją pracę.

Nauczyciele i uczniowie korzystający z tego narzędzia powinni mieć świadomość tego, że Wikipedia nie zawsze jest rzetelnym źródłem informacji, a treści w niej zawarte nie zawsze są zgodne z prawdą i mogą zawierać błędy. Korzystanie z tych mechanizmów powinno odbywać się pod kontrolą specjalisty z danej dziedziny, który zweryfikuje ewentualne nieścisłości, niemniej jednak odpowiednie ich użytkowanie może stać się ciekawą alternatywą dla tradycyjnych środków dydaktycznych.

Blogi i mikroblogi

Są to strony internetowe zawierające uporządkowane chronologicznie wpisy na określony temat. Mogą być pisane również jako specjalistyczne dzienniki zawodowe, portale tematyczne, narzędzia marketingowe w działalności politycznej lub społecznej. Zawierają one zestawy odnośników, system tagowania, a także dają czytelnikom możliwość komentowania. Forma ta może być wykorzystana w służbie edukacji na wiele sposobów, może stanowić źródło informacji dla nauczycieli i uczniów, a także miejscem w którym można znaleźć wskazówki pomocne przy rozwiązywaniu problemów. Blogi mogą funkcjonować jako strony internetowe różnorodnych organizacji działających w szkołach, mogą pełnić rolę kroniki klasowej, prowadzone przez nauczycieli mogą również być uzupełnieniem materiału lekcyjnego, miejscem wymiany wiadomości, zadawania pytań, sprawdzania i poszerzania wiedzy. Mikroblogi, czyli narzędzia do przekazywania krótkich informacji, doskonale sprawdzają się w rejestrowaniu przebiegu wycieczki szkolnej, relacjonowaniu bieżących wydarzeń szkolnych, mogą też być wykorzystane do kontaktu z rodzicami (Kołodziejczyk 2010). Narzędzia tego typu rozwijają kreatywność, sprzyjają tworzeniu precyzyjnych, chociaż niekiedy stosunkowo krótkich komunikatów, a także mogą stanowić precyzyjne źródło wiedzy z danej dziedziny.

Portale społecznościowe i światy wirtualne

Portale społecznościowe (social networks) są miejscem spotkań wirtualnych osób które łączą wspólne zainteresowania, bądź też sprawy zawodowe. Cieszą się ogromną popularnością i stają się powszechnie stosowanym narzędziem służącym do wymiany informacji w niemalże wszystkich instytucjach, organizacjach, firmach, które zakładają swoje profile bądź też grupy tematyczne, gdzie na bieżąco zamieszczają aktualności związane z funkcjonowaniem danej jednostki. Można zaobserwować, że z możliwości jakie dają portale społecznościowe coraz częściej zaczynają korzystać szkoły. Poprzez tworzenie profili poświęconych działalności szkolnej, nauczyciele pokazują uczniom, że obcowanie z nowoczesną technologią nie jest im obce, co może wpływać korzystnie na ich wzajemne relacje. Członkowie tych społeczności (uczniowie) mogą czuć się bardziej swobodnie w wyrażaniu opinii, poglądów, komentarzy, gdyż mają możliwość bycia anonimowym, twórcy natomiast (nauczyciele) otrzymują natychmiastową informację zwrotną odnośnie jakiegoś przedsięwzięcia edukacyjnego, która może okazać się cenna i godna uwagi w globalnym procesie edukacyjnym.

Światy wirtualne są to stworzone w grafice 3D środowiska, które odzwierciedlają realną rzeczywistość w nieco zmodernizowanej formie. Najbardziej popularnym obecnie przykładem wirtualnego świata jest Second Life, w którym użytkownik egzystuje w postaci swojego awatara. Tego typu środowiska stanowią ogromny potencjał edukacyjny (Topol 2012, s. 309).

Mogą być wykorzystywane jako narzędzia do nauki języków obcych, gdyż umożliwiają porozumiewanie się z osobami z całego świata. Mogą wzbogacać lekcje przyrody, historii, sztuki, ponieważ idealnie odwzorowują miejsca i zjawiska przyrodnicze, zabytki historyczne, dzieła sztuki. Dają również możliwość prowadzenia zajęć w formie zdalnej (e-learningowej) poprzez tworzenie wirtualnej szkoły, w której awatary uczniów mogą zdobywać wiedzę w taki sam sposób jak w świecie rzeczywistym.

Podsumowanie

Współczesne technologie cyfrowe zmieniają oblicze edukacji i powodują inne postrzeganie rzeczywistości przez ucznia. Dla cyfrowego tubylca zasadniczym źródłem wiedzy nie jest już nauczyciel – cyfrowy imigrant, lecz Internet i jego zasoby. Osoby zajmujące się organizowaniem globalnego procesu kształcenia, na wszystkich szczeblach, powinny podejmować takie działania, które zaowocują powszechnym wdrażaniem nowych rozwiązań cyfrowych w obszar edukacji. W dobie społeczeństwa wiedzy wydaje się to być koniecznością, co potwierdzają słowa profesora Janusza Morbitzera:

Współczesna szkoła pozostaje pod ogromnym wpływem, wręcz dyktaturą Internetu. Co ciekawe, ulegają jej nie tylko uczniowie i studenci, ale także nauczyciele(...) Od wielu lat, w zasadzie od początku pojawienia się komputerów i nieco później Internetu, edukacja nieustannie dostosowuje się do świata technologii. A przecież sedno destruktywnej mocy technologii tkwi w zmonopolizowaniu przestrzeni mentalnej, narzuceniu człowiekowi myślenia

technicznego! Konieczne jest więc odwrócenie tej relacji: to nie Internet powinien kształtować oblicze szkoły, to obowiązkiem szkoły jest wskazywać cele oraz racjonalne obszary i optymalne metody wykorzystywania tego niewątpliwie bardzo użytecznego medium (Morbiter 2010, s. 9).

Bibliografia

- Dąbrowski, M. (2010). *e-learning 2.0 – przegląd technologii i praktycznych wdrożeń*. <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/23/id/510> Dostęp: 20.02.2016.
- Hojnacki, L. (2006) Pokolenie m-learningu - nowe wyzwanie dla szkoły. *E-mentor*, nr 1(13), 23-27.
- Jędrzykowski, J. (2008), *Prezentacje multimedialne w pracy nauczyciela*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Jędrzejko, M. (2014), *Czy cybertechnologie uzależniają? – spory nie tylko pedagogiczne*, http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2014/referaty_2014_10/jedrzejko.pdf Dostęp: 25.02.2016 .
- Kołodziejczyk, W. (2010), *Mikroblogi w edukacji*. <http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/innovacje-w-edukacji/1141-mikroblogi-w-edukacji> Dostęp: 10.03.2016.
- Morbiter, J. (2010). *Szkoła w pułapce Internetu*. <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2010/morbiter.pdf> Dostęp: 23.02.2016.
- Morbiter, J. (2015), *Ekspertyza dotycząca zmian w sposobie uczenia się osób urodzonych po 1990 r. (pokolenie C, pokolenie homo mediens), z uwzględnieniem rekomendacji dotyczących dostosowania metod i treści nauczania, w szczególności e-podręczników, do potrzeb i sposobu uczenia się współczesnych uczniów oraz wyzwań wynikających z rozwoju technologii informacyjnych*. https://www.google.pl/search?q=Ekspertyza+IBE+2010%2C+s.32&rlz=1C1NERB_enPL617PL617&oq=Ekspertyza+IBE+2010%2C+s.32&aqs=chrome..69i57.396j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8 Dostęp: 15.03.2016.
- Oblinger, D.G.(2005), *Educating the Net Generation, Educause*. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf> Dostęp: 20.03.2016
- Polak, M. (2008), *Mapa społecznych umiejętności XXI wieku*, http://www.edunews.pl/images/pdf/umiejetnoscixxi_pl.pdf Dostęp: 20.03.2016
- Toffler, A. (2003), *Zmiana władzy*. Poznań:Wyd. Zysk i S-ka.
- Topol, P. (2012), *Szkoła 3 D*. W: W. Skrzydlewski (red.), *Media, edukacja, kultura. W stronę edukacji medialnej*. Poznań: PPTiME 2012.
- Wrońska, M. (2012), *Kultura medialna adolescentów*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

We are living in a time of rapid technological progress, which causes a continuous change on many levels. Newer and more functional devices displace older models. Every now and then innovative solutions based on digital technology appear on the market. In a globalized world they can be described as a must have. These devices reach the hands of contemporary student who acting intuitively quickly and without problems learn how to operate them. What's more, these devices become a kind of natural environment of these students, who can be nowadays referred as a digital native. This article will consider to role of digital technologies in the process of acquiring knowledge, as well as their functioning as a (successful?) learning tool.

**BEATA BURY
MAŁGORZATA ŁUSZCZ**
Wyższa Szkoła Filologiczna we Wrocławiu

Wykorzystanie najnowszych technologii na lekcjach języka angielskiego w pracy z młodzieżą licealną w zglobalizowanym świecie

Wprowadzenie

W związku z procesami globalizacji znajomość języka angielskiego staje się niezwykle ważnym elementem edukacji przyszłości. Poszukiwane są zatem rozwiązania, które mogą ułatwić pracę nauczyciela oraz zachęcić ucznia do nauki języka angielskiego jako języka obcego przy jednoczesnym podniesieniu jego efektywności. W obecnych czasach coraz bardziej popularne staje się zatem wykorzystanie najnowszych technologii. Pozwalają one na rozwijanie czterech ważnych umiejętności ucznia: czytania, pisania, mówienia oraz słuchania. Dzięki najnowszym technologiom uczeń podejmuje kreatywne działania, integruje się z rówieśnikami, a także łatwo motywuje się do nauki.

Celem artykułu jest przedstawienie pozytywnego wpływu najnowszych technologii na nauczanie języka angielskiego na poziomie szkoły średniej w erze globalizacji. Badaniem objęto dwie klasy pierwsze liceum z Łodzi. Ocena efektów kształcenia dokonana została w oparciu test leksykalny, którego bazą była podstawa programowa obowiązująca w szkole średniej. Test został przeprowadzony na początku semestru, a następnie na koniec semestru w celu sprawdzenia przyswajalności słownictwa przy pomocy najnowszych technologii, które okazały niezwykle pomocne i przydatne w nauczaniu języka angielskiego jako obcego w zglobalizowanym świecie.

Przegląd literatury

Szybki rozwój technologii znacząco wpłynął na sposób nauczania oraz uczenia się. Dzięki nowoczesnym technologiom nauczyciele, a także uczniowie mogą korzystać z dostępu do bogatej ilości materiałów do nauki. Wykorzystanie technologii na zajęciach może wzbogacić warsztat nauczyciela oraz promować autonomię wśród uczniów. Zdaniem Kerna, „uczenie się języków obcych z wykorzystaniem technologii nie jest osobną metodą, lecz jest zintegrowane z innymi podejściami” (2006: 200).

Jeremy Harmer twierdzi, że nauczanie jest nieustannym rozwojem, zdobywaniem doświadczenia oraz umiejętnością angażowania i inspirowania uczniów do ciągłej pracy (2002:12). Wykorzystanie nowoczesnych technologii pozwala nauczycielowi rozwijać umiejętności językowe poprzez czytanie anglojęzycznych czasopism, a także oglądanie programów. Ponadto, nauczyciel może ciągle udoskonalać możliwości wykorzystania komputera w nauce języka angielskiego. Pełen zapału nauczyciel, który chce nieustannie wzbogacać swój warsztat pracy, będzie uczył swoich uczniów ciekawości świata oraz przedstawiał różnorodne pomysły na naukę języka angielskiego.

Przed nauczycielem istnieje wiele możliwości wykorzystania technologii na zajęciach. Jedną z nich jest wybór kilku zadań z podręcznika i urozmaicenie ich poprzez zastosowanie nowoczesnych technologii. Oprócz odsłuchania pliku audio czy wyświetlenia slajdów na komputerze, uczeń może skorzystać z dostępu do książek, ćwiczeń interaktywnych oraz innych nowatorskich pomysłów, które oferują nowoczesne technologie. Nauczyciel może także wykorzystać Internet do ćwiczenia słuchania i pisania oraz sprawdzania nieznanych słów.

Wybór materiałów internetowych

Znaczną część materiałów opublikowanych w Internecie stanowią teksty autentyczne. Mogą być one trudne dla uczniów ze względu na dużą ilość zwrotów idiomatycznych. Warschauer zauważa, że „dyskurs w Internecie jest zazwyczaj bardziej złożony leksykalnie i syntaktycznie niż dyskurs ustny” (202:368). Zdarza się, że teksty tworzone są przez ludzi, którzy nie władają biegle językiem, stąd pełno w nich błędów.

Dlaczego zatem warto wykorzystywać materiały znalezione w Internecie na zajęciach języka angielskiego? Teeler wymienia trzy powody, do których należą *zakres*, *aktualność* oraz *personalizacja*. Internet posiada nieograniczoną ilość tematów oraz materiałów do nauki języka angielskiego. Strony internetowe aktualizowane są na bieżąco, co gwarantuje dostęp do najświeższych informacji. W Internecie znajdują się tematy, które zainteresują każdego ucznia (2000:36). Oprócz tego, możliwość połączenia słów, grafiki i dźwięku motywuje ucznia do korzystania z materiałów internetowych.

Narzędzia internetowe w ćwiczeniu sprawności słuchania i mówienia

Nowoczesne technologie umożliwiają ćwiczenie umiejętności słuchania i mówienia poprzez kontakt z innymi ludźmi. Internet oferuje wiele materiałów do słuchania. Uczeń może wysłuchać wykładu, obejrzeć film lub posłuchać audycji radiowej. Filmy oraz materiały audio posiadają ćwiczenia przygotowane przez edukatorów. Różnorodne materiały umieszczone w Internecie służą trenowaniu sprawności słuchania oraz zaznajomieniu się z kulturą krajów anglojęzycznych, jego zwyczajami a także współczesnym językiem, którym się posługują rdzenni mieszkańcy. Wszelkie pliki audio lub video można pobierać

bezpośrednio ze strony internetowej. Lista przydatnych narzędzi internetowych do ćwiczenia sprawności mówienia i słuchania znajduje się poniżej:

- a) *Voki* (www.voki.com) służy do tworzenia animowanych postaci. Nauczyciel może stworzyć taką wirtualną postać, która wprowadzi uczniów w temat zajęć lub zaprosi do wykonania zadania.
- b) *Linoit* (www.linoit.com) to kolejne narzędzie internetowe, która pozwala na dodawanie zdjęć, filmów wraz z komentarzami.
- c) *Padlet* (www.padlet.com) to darmowa tablica ogłoszeń, na której nauczyciel wraz z uczniami publikuje wpisy, podsumowuje lekcje lub umieszcza pliki audio.

Oprócz wyżej wspomnianych aplikacji internetowych, uczniowie mogą także zaznajomić się ze współczesnym językiem angielskim, jego odmianami poprzez słuchanie autentycznych materiałów. Internet posiada bogatą bazę plików audio oraz video, m.in.:

- a) www.learnenglish.britishcouncil.org/en/listen-and-watch,
- b) www.breakingnewsenglish.com,
- c) www.ezslang.com,
- d) www.esl-lab.com,
- e) www.ello.org,
- f) www.videojug.com.

Na tych stronach uczniowie oraz nauczyciele znajdują dużą ilość bezpłatnych materiałów do słuchania oraz kopiowania. Edukatorzy czy trenerzy języka angielskiego mogą znaleźć ćwiczenia dla każdej grupy wiekowej, od prostych zadań do pełnych koncepcji lekcji.

Narzędzia internetowe pozwalają uczniom rozwijać umiejętności mówienia. *VoxoPop* czy *VoiceThread*, *Lingt*, *Vaestro*, czy *Audacity* to interaktywne aplikacje, które nauczyciele mogą wykorzystać w ćwiczeniu sprawności mówienia na poziomie szkoły średniej. Przy pomocy tych narzędzi, nauczyciel tworzy prezentację interaktywną i zachęca uczniów do dodawania komentarzy w postaci nagrania audio lub video. Dzięki takim zadaniom, uczniowie doskonalą swoją wymowę oraz intonację, poszerzają zasób słownictwa, ćwiczą struktury gramatyczne, a także rozwijają krytyczne myślenie.

Narzędzia internetowe w ćwiczeniu sprawności pisania i czytania

Bez wątplenia Internet umożliwia wymianę tekstów z pozostałymi użytkownikami sieci za pomocą e-maili, blogów, czy chatów. Blogi są doskonałym narzędziem do trenowania umiejętności pisania. Uczniowie mogą stworzyć swój blog w ramach projektu klasowego lub wcielić się w postać fikcyjnego bohatera i umieszczać komentarze na blogu. Internet oferuje ciekawą bazę narzędzi, które mogą zostać wykorzystane w ćwiczeniu sprawności pisania. Należą do nich: *WritingPrompts*, *Noulet*, *WriteWith*, *aMap* lub *Writing Fun*. Nauczyciel może także wykorzystać inne narzędzia internetowe (np. *Chogger*, *Bitstrips*, *Pixton* lub *Toondoo*), aby stworzyć komiks lub opowiadanie lub za-

chęć uczniów do opracowania ankiety (*zoomerang.com*). Oprócz ćwiczenia sprawności pisania, uczniowie mogą doskonalić umiejętność czytania dzięki dużej ilości tekstów autentycznych dostępnych na stronach internetowych. Nauczyciel może także stworzyć własny tekst, dostosowany do poziomu uczniów, przy pomocy aplikacji *fodey.com*. *LessonWriter* jest kolejną doskonałą aplikacją do tworzenia tekstów na różnych poziomach zaawansowania.

Oprócz ćwiczenia wyżej wymienionych sprawności, uczniowie mogą także przyswajać lub utralać słownictwo z pomocą narzędzi internetowych, takich jak: *buncee.com*, *mind42.com* lub *postermywall.com*. Dzięki tym narzędziom uczniowie tworzą karty obrazkowe, które wykorzystują do nauki słownictwa.

Założenia metodologiczne

Nauka słownictwa w nauczaniu języka obcego jest jedną z podstaw, warunkujących stopień płynności posługiwania się danym językiem. Na etapie nauczania języka angielskiego w liceum uczestnik procesu edukacyjnego powinien posługiwać określonym zasobem słownictwa, w celu tworzenia wypowiedzi spójnych i kreatywnych. Należy jednakże zwrócić uwagę na fakt, iż tradycyjne metody nauczania w zglobalizowanym świecie znajdują coraz rzadziej zastosowanie jako metody właściwe w procesie dydaktycznym, szczególnie z punktu widzenia efektywności. Wynika to przede wszystkim z dynamicznie postępujących procesów globalizacji, które w sposób znaczący oddziałują na system percepcji młodzieży i kierunek zainteresowań.

Do niedawna – jeszcze w latach 90-tych XX wieku i na początku wieku XXI wieku, kształtowanie zainteresowań młodzieży pozostawało w dużej mierze w gestii nauczycieli, którzy swoją pasją i wiedzą poniekąd mieli w obowiązku ukierunkować aspiracje i dążenia młodego pokolenia, w kierunku uznawanym za społecznie właściwy (Klasińska 2011). Wynikało to przede wszystkim z faktu uzasadnionego naukowo, iż „w dziedzinie własnych zainteresowań człowiek gromadzi znacznie więcej wiadomości niż przeciętnie, dlatego też w procesie nauczania i wychowania zainteresowaniom przypisuje się szczególne znaczenie, bowiem motywują one do nauki” (Klasińska 2011: 143). W ponowoczesności założenie to nie uległo istotnej modyfikacji – w polu zainteresowania człowiek wciąż gromadzi znacznie więcej wiadomości i informacji, niż poza nim, niemniej proces dydaktyczny powinien nie tyle „wybierać” zainteresowania młodym ludziom, ile opierać proces dydaktyczny na narzędziach i technikach, pozostających w polu zainteresowania młodzieży.

Doba globalizacji to era społeczeństwa informacyjnego, którego podstawą jest rozwój nowoczesnych technologii. Możliwość ich zastosowania w procesie edukacyjnym sprawia, że przyswajalność wiadomości i wiedzy tematycznej wzrasta, a jej głównym oparciem staje się pole zainteresowania młodzieży w wieku licealnym. Okazuje się, że właśnie nowoczesne technologie podnoszą poziom przyswajania wiedzy wśród uczestników procesu edukacyjnego, wpisując się w ich codzienność. Sytuacja ta dotyczy szczególnie młodzieży, u której zaobserwowano zwiększoną przyswajalność materiału dydaktycznego przy za-

stosowaniu odpowiednio dobranych narzędzi i metod opartych na technologi-
zacji i informatyzacji.

Material i metody

Test leksykalny, przeprowadzony dwukrotnie – na początku i na końcu se-
mestru wśród uczniów dwóch klasy I liceum miał przede wszystkim na celu
zbadanie poziomu zasobu wiedzy. Jednym z założeń pośrednich było również
badanie umiejętnego posługiwania się synonimami. Wstępne badania, prze-
prowadzone na początku semestru pozwoliły na zauważenie dość istotnych
braków w zasobie słownictwa uczniów w klasach pierwszych, często braki te
obejmowały nie tylko słownictwo na poziomie średniozaawansowanym, lecz
także na poziomie mniej zaawansowanym.

W większości przypadków uczniowie nie dysponowali właściwym słownic-
twem ani z zakresu autoprezentacji, ani też odpowiednim do konstruowania
złożonych wypowiedzi z różnych obszarów tematycznych. Główne obszary pro-
blematiczne przedstawione zostały w tabeli poniżej.

Tabela 1. Główne obszary problemowe wyodrębnione na podstawie testu wstępnego.

Obszary problemowe	os.	%
problemy z mową zależną	35	70
strona bierna	25	50
zdania podrzędnie złożone	29	58
zdania okolicznikowe	35	70
używanie czasu przeszłego w zdaniach pytających	40	80
używanie czasu przyszłego w zdania oznajmujących	25	50
problemy z czasami Perfect	35	70

Opracowanie własne na podstawie badań.

Materiałem wyjściowym był test opracowany w oparciu o podstawę pro-
gramową. Wyodrębnione obszary problemowe służyły do ustalenia głównych
zadań w pracy w oparciu o TIK – technologie informacyjno-komunikacyjne.
Zauważyć należy, że nauka słownictwa na każdym etapie nauczania języka
obcego jest jednym z głównych problemów młodzieży. Bez dostosowania na-
rzędzi i metod nauczania do możliwości rozszerzenia sposobu percepcji
uczniów nie ma szans przeprowadzenia efektywnego procesu edukacyjnego.
Słownictwo stanowi zarówno podstawę konstrukcji zdań w formie prostej jak
i kształtowania umiejętności budowy zdań złożonych.

Okazuje się, że umiejętne dostosowanie narzędzi nauczania do poziomu zainteresowania uczniów w klasach licealnych daje znacznie lepsze efekty, niż próba przeprowadzenia procesu edukacyjnego w oparciu o tradycyjne metody. Poziom zainteresowania młodzieży licealnej, koncentrujący się na obszarach rozwoju nowoczesnych technologii zwiększa stopień przyswajalności wiedzy, wpływając jednocześnie na znacznie szybszą naukę.

Analiza testów początkowych wykazała również brak znajomości słownictwa na poziomie etapu nauczania średniozaawansowanego. Tradycyjne metody nauczania nie dają jednakże podstaw do pełnego ukształtowania znajomości słownictwa wymaganego na tym etapie kształcenia. Ustalenie obszarów problemowych nauczania stało się podstawą do określenia założeń efektywnego nauczania języka angielskiego w pierwszej klasie liceum. Materiałem wyjściowym były wyniki testu przeprowadzonego wśród uczniów jednego z liceów z Łodzi, stanowiące fundament pracy z uczestnikami procesu edukacyjnego.

Wyniki badań

Na początku semestru każdy z badanych posiadał dość istotne problemy w różnych wskazanych obszarach, z czego jedną z głównych barier była niezajomość słownictwa. Wprowadzenie technik informacyjno-komunikacyjnych, których fundamentem jest używanie nowych technologii (laptop, tablet) umożliwia zaangażowanie wszystkich zmysłów uczestników procesu edukacyjnego. Test leksykalny punktowany był na 140 pkt. Za każdą z 7 części uczeń mógł otrzymać maksymalnie 20 pkt. Przykładowe wyniki uzyskane przez jednego z ucznia przed i po zastosowaniu TIK przedstawione zostały poniżej. Zauważyć jednocześnie należy, że zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych znacznie wzmocniło potencjał uczestników procesu kształcenia, przyczyniając się do osiągnięcia lepszych wyników od początkowych.

Tabela 2. Wyniki badań jednego z uczestników procesu edukacyjnego wraz z poziomem korelacji między zmiennymi. Mowa zależna.

problemy z mową zależną				<i>Przed</i>	<i>Po</i>
	Przed	po	Przed	1	
a	0	5	Po	0,814964	1
b	0	5			
c	1	5			
d	0	4			
e	1	5			
suma:	2	19			

Opracowanie własne.

Jeden z uczestników procesu edukacyjnego w teście wstępnym uzyskał wynik 2 pkt (na 20) w obszarze posługiwania się mową zależną. Przed wprowadzeniem TIK uczestnik ten nie posługiwał się zbyt dobrze mową zależną w języku angielskim, miał niezwykle duże trudności z doбором odpowiednich określeń i tworzeniem właściwych wypowiedzi. Efektem wprowadzenia nowoczesnych technologii było uzyskanie na teście końcowym 19/20 punktów, co potwierdza skuteczność i efektywność TIK w procesie nauczania języka obcego.

Wyniki przedstawione poniżej prezentują oddziaływanie nowoczesnych technologii na przyswajanie wiedzy. Tabela 3 przedstawia średnie wyniki uzyskane przez 4 uczestników procesu edukacyjnego przed zastosowaniem wybranych metod i technik oraz wyniki z testu końcowego.

Tabela 3. Wyniki testów początkowych i końcowych 4 uczestników procesu edukacyjnego.

wyniki	przed	po
Uczestnik 1		
mowa zależna	2	17
strona bierna	1	18
zdania podrzędnie złożone	0	16
zdania okolicznikowe	1	17
używanie czasu przeszłego w zdaniach pytających	2	19
używanie czasu przyszłego w zdania oznajmujących	1	20
problemy z czasami Perfect	0	20
Suma:	7	127
Uczestnik 2		
mowa zależna	1	19
strona bierna	1	20
zdania podrzędnie złożone	0	20
zdania okolicznikowe	0	20
używanie czasu przeszłego w zdaniach pytających	0	19
używanie czasu przyszłego w zdania oznajmujących	2	17
problemy z czasami Perfect	1	15
Suma:	5	130
Uczestnik 3		
mowa zależna	3	15
strona bierna	4	12
zdania podrzędnie złożone	5	19
zdania okolicznikowe	2	18
używanie czasu przeszłego w zdaniach pytających	5	17
używanie czasu przyszłego w zdania oznajmujących	4	16
problemy z czasami Perfect	4	16
Suma:	27	113
Uczestnik 4		
mowa zależna	2	18
strona bierna	3	19
zdania podrzędnie złożone	5	20
zdania okolicznikowe	4	20
używanie czasu przeszłego w zdaniach pytających	2	17
używanie czasu przyszłego w zdania oznajmujących	3	19
problemy z czasami Perfect	4	17
suma:	23	130

Opracowanie własne.

Rozbieżność występująca między wynikami osiągniętymi przed zastosowaniem nowoczesnych technologii oraz po ich wprowadzeniu pozwala na wskazanie, iż wprowadzenie TIK w procesie nauczania pozwala na zwiększenie poziomu przyswajalności materiału przez uczestników procesu edukacyjnego. W przypadku pierwszego uczestnika poziom korelacji między wynikami przed i po wynosi 0,94, co potwierdza wysoką istotność zależności występujących między efektywnością nowoczesnych technologii, a wynikami uzyskanymi przez młodzież licealną. Średni poziom korelacji między analizowanymi wynikami na poziomie 0,95 podkreśla sytuację, w której o efektywności nauczania języka obcego decyduje umiejętne przygotowanie narzędzi i metod nauczania. Uczestnicy procesu edukacyjnego znacznie szybciej przyswajają materiał, jeśli zastosowanymi narzędziami są nowoczesne technologie – uzyskiwany wynik końcowy jest również wówczas wyższy, co potwierdza wysoką skuteczność TIK w nauczaniu.

Dyskusja i wnioski

Nowoczesne technologie angażują wszystkie zmysły uczestników procesu edukacyjnego, co z kolei wzmacnia proces uwagi i koncentracji, przyczyniając się do znacznie szybszego i bardziej długotrwałego przyswajania wiedzy. Nowoczesne technologie powinny bez problemu znaleźć zastosowanie w nauczaniu na różnym poziomie, bowiem poziom zainteresowań współczesnej młodzieży oscyluje wokół rozwijającej się technologii, a jak już stwierdzono – materiał dostosowany do poziomu zaangażowania i zainteresowań uczniów jest materiałem traktowanym jako bardziej dostępny i szybciej przyswajalny. W zglobalizowanym świecie technologie informacyjno-komunikacyjne wzmacniają potencjał procesu nauczania, przyczyniając się do osiągania przez uczniów lepszych wyników. Zwiększają one jednocześnie poziom wiedzy uczestników procesu edukacyjnego, co świadczy nie tylko o ich skuteczności lecz przede wszystkim o wyższej efektywności nauczania opartego na nowoczesnych technologiach.

Podsumowanie

Nowoczesne technologie wspierają pracę nauczyciela oraz pomagają uczniom osiągnąć autonomię w uczeniu się. Przy pomocy nowoczesnych technologii nauczyciel przygotowuje młodzież do zdobywania oraz poszerzania umiejętności językowych, a także wiedzy o globalnym świecie informacyjnym. Nowe narzędzia podnoszą efektywność nauczania oraz kształcą młodzież, która potrafi korzystać z zalet nowoczesnych technologii. Uczniowie uczą się myśleć krytycznie, refleksyjnie i twórczo. Nowe narzędzia wzbogacają treść zajęć oraz rozwijają sprawności językowe: słuchanie, mówienie, pisanie i czytanie. Uczniowie czują się zmotywowani do nauki języka angielskiego, ponieważ sta-

ją się aktywnymi twórcami. Bez wątplenia nowe technologie posiadają potencjał, który każdy nauczyciel powinien włączyć do swojego procesu nauczania.

Bibliografia

- Harmer, J. (2002). "Where teachers develop best". *The Teacher* 6-7, 12-14.
- Kern, R. (2006). "Perspectives on technology in learning and teaching languages". *TESOL Quarterly* 40, 183-210.
- Klasińska, B. (2011). "Kształtowanie zainteresowań uczniów wyzwaniem współczesnej i przyszłej edukacji". *Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie*. 1/2011, 142-151.
- Teeler, D. i Gray, P. (2000). *How to use the Internet in ELT*. Harlow: Pearson Education, 36.
- Warschauer, M. (2002). "The Internet for English teaching: Guidelines for teachers". Richards, Jack C. i Renandya, W.A. (red.). (2002). 368-373.

Web 2.0 tools in teaching high school students in the global classroom

In the era of globalization, mastering a good command of English is the main aim of the future education. Educators are looking for new solutions to engage learners in English language teaching process. Nowadays, digital tools are widely used by teachers to develop four skills: reading, writing, speaking, and listening. It is believed that digital tools motivate and encourage students to think in creative ways or integrate with their peers.

The aim of this article is to outline positive influence of the latest digital tools on English language learning among high school students in the era of globalization. Two first grade secondary school classes in Lodz were examined. The lexical test which accorded with the present curriculum, was carried out to assess the effectiveness of digital tools in teaching process. The test was conducted at the beginning and at the end of the term to investigate how well students mastered vocabulary with the help of digital tools. Web 2.0 tools turned out to be helpful in teaching English as a foreign language in the global classroom.

**ANNA BERNACKA,
MATEUSZ OBRĘBSKI**
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Edukacja medialna osób z niepełnosprawnością

Wprowadzenie

Edukacja medialna stała się obszarem zainteresowań wielu specjalistów i naukowców zajmujących się różnymi dziedzinami nauki, szczególnie: nauki o mediach, psychologia, pedagogika, socjologia. Coraz większe zainteresowanie tą formą edukacji spotykane jest wśród nauczycieli pracujących z dziećmi i młodzieżą, także niepełnosprawną. Umiejętne i rozsądne korzystanie z mediów w funkcjonowaniu szczególnie szkolnym jest podstawą kompleksowej edukacji, szczególnie edukacji medialnej.

W podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych czytamy: „Ważnym zadaniem szkoły podstawowej jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, na zajęciach z różnych przedmiotów (...) Ponieważ środki społecznego przekazu odgrywają coraz większą rolę zarówno w życiu społecznym, jak i indywidualnym, każdy nauczyciel powinien poświęcać dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystywania mediów” (<https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/1c.pdf>).

Nowe media mogą zatem być rozpatrywane w kategorii zalet, ale również i wad. Niewłaściwie wykorzystywane mogą przyczynić się do zaburzeń w rozwoju dziecka. Edukacja medialna ma na celu, jak już zostało wcześniej wspomniane, uczyć dzieci i młodzież bezpiecznego i umiejętnego korzystania z mediów, szczególnie internetu. G. Łęcicki pisze: „Istotnym celem edukacji medialnej jest budzenie wrażliwości i czujności odbiorców wobec otrzymywanych przekazów medialnych i uczenie takiego z nich korzystania, by przyczyniały się do kształtowania postaw pozytywnych i pełnego rozwoju osobowości” (Łęcicki, 2010:73). Szczególnie istotna staje się edukacja medialna w przypadku osób z niepełnosprawnością, szczególnie z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Edukacja medialna – zarys terminologiczny

Współczesny świat w wyniku rozwijającej się strefy technologicznej coraz szybciej się rozwija. Śledząc środki masowego przekazu coraz częściej możemy natknąć się na wiadomości z zakresu postępu technologicznego i tego jak oddziałuje on na media. Szeroki wybór kanałów tematycznych i łatwy dostęp sprawiają, że media poprzez swoją osiągalność trafiają do coraz szerszej grupy społecznej. Dzięki swojej dostępności media przyjmują formę przekazu edukacyjnego co ułatwia pozyskanie tych odbiorców, którzy z racji swoich dysfunkcji w pełni uczestniczyć w życiu społecznym.

W literaturze przedmiotu środki masowego przekazu „określa się jako ogół elektrycznych i elektronicznych sposobów odtwarzania, zapisywania i rozpowszechniania obrazów i dźwięków, które stosuje się w komunikowaniu masowym w celu zorganizowanego odbioru indywidualnego lub zbiorowego” (Ordon, 2008:138).

Warto przyrzeć się definicji mass mediów, którą podaje Internetowa Encyklopedia PWN. Zawiera ona następujące wyjaśnienie omawianego terminu „środki masowego przekazu, mass media, media masowe, środki masowego komunikowania, urządzenia i instytucje, za pomocą których przesyłane są treści do bardzo licznej i zróżnicowanej publiczności; prasa, radio, telewizja, także film (kino), książki (popularne), nagrania muzyczne (płyty, kasety) oraz tzw. nowe media: magnetowid, odtwarzacz DVD, nagrania filmowe (kasety, DVD), telegazeta, telewizja satelitarna, kablowa, gry komputerowe, Internet (komputer)” (<http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/srodki-masowegoprzekazu;3984263.html>).

Definicja ta wymienia dostępne środki przekazu, które sprawiają, że edukacja medialna staje się łatwiej dostępna. Osiągalność mediów sprawia, że stają się coraz bardziej wybierane przez grupy społeczne z różnymi problemami. Dla wielu osób właśnie taka forma poznawania świata jest jedyną z możliwych. Media poprzez rozbudowywanie swoich środków przekazu wpływają na lepszy ich odbiór i stają się czytelniejsze dla szerszej grupy społecznej. Wykorzystanie nowych technologii pomaga osobom w przyswajaniu nowych treści i warunkuje korzystniejszy obraz materiałów edukacyjnych.

Według J. Gajdy edukacja medialna, „sprowadza się do uczenia się najnowszej technologii kształcenia, do selektywnego i aktywnego odbioru treści przekazywanych przez media oraz współtworzenia i tworzenia programów edukacyjnych. Edukacja ta musi w głównej mierze koncentrować się na kulturze ogólnej” (Gajda, 2002:12).

Kwerenda literatury wskazuje na różne ujęcie definicji edukacji medialnej. S. Dylak mówiąc o edukacji medialnej przedstawia ją jako „działania zmierzające do medialnej inkulturacji poprzez kształtowanie kompetencji uczniów w zakresie posługiwania się językiem mediów” (Dylak, 1997:33). Edukacja medialna jako narzędzie umożliwiający poznawanie świata ma za cel umożliwić uczniom poszerzenie słownictwa, które będzie warunkowało zrozumienie poznawanych treści. Odpowiednie posługiwanie się zasobem słów, które wystę-

pują w świecie mediów pozwala na lepszy odbiór podawanych bodźców przez społeczeństwo. Rozwój nowych technologii wpływa również na rozwój społeczeństwa. Poznawanie i udoskonalanie mediów wpływa na zdobywanie coraz to nowej wiedzy o świecie i tym jakie funkcje spełniają media w życiu człowieka.

Zgodnie z tym co podaje Gobana – Klas mówiąc o funkcji mediów w społeczeństwie, „media powinny wypełniać następujące obowiązki:

- działać dla dobra odbiorców, którym służą;
- pełnić rolę edukacyjną i wyrażać to, co najlepsze z dorobku kulturowego” (Goban – Klas 1999:158).

Ujęcie autora pozwala na wskazanie kluczowego sformułowania jakim jest edukacyjna rola mediów. Środki masowego przekazu dają możliwość przytaczania wiedzy z różnych zakresów, a także łączenia treści edukacyjnych poprzez dobór programów charakterystycznych dla interdyscyplinarności przedmiotów. Ważnym elementem jakim posługują się media jest możliwość skontrastowania wiedzy, która jest dostępna w danym momencie z badaniami, które były robione w minionym czasie. Taki zabieg daje odbiorcy możliwość porównania efektów pracy naukowej na przestrzeni lat. Pozyskiwanie wiedzy przez społeczeństwo, którą prezentują środki masowego przekazu pozwala na wypełnianie wyżej wymienionych funkcji mediów.

Analizując samo pojęcie „edukacji medialnej” można je traktować jako „kompetencję medialną lub umiejętność krytycznego oglądania. Kompetencje medialną rozumie się jako umiejętność analizy i oceny komunikatów, a także komunikowania się na różne sposoby” (Lemish,2008:180). Pozyskując daną wiedzę mamy prawo ustosunkować się do jej sprawdzalności bądź też do jej zastosowania. Wybierając media w celu pozyskiwania wiedzy mamy prawo możliwość wskazania czy odpowiada nam forma podawania wiedzy i czy wiadomości są zrozumiałe, przystępne dla odbiorcy.

Według W. Strykowskiego edukacja medialna mówi „o potrzebie kształcenia w dziedzinie posługiwania się mediami jako narzędziami pracy intelektualnej, uczenia i komunikowania się” (Strykowski, 1997:32). Wybierając media w celu pozyskiwania coraz to nowej wiedzy jak również budowania własnego warsztatu pracy warto nauczyć się odpowiednio posługiwać się mediami. Przed takim zadaniem staje edukacja medialna, która ma na celu pokazać to jak korzystać ze środków masowego przekazu, aby przynosiło to oczekiwany rezultat. Wypracowanie konkretnego działania wpłynie na szybkość pozyskiwanych danych jak również na odpowiedni dobór danego środka przekazu informacji.

Według Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji, edukacja medialna „to proces kształtowania i upowszechniania umiejętności świadomego i krytycznego korzystania ze środków społecznego przekazu we wszystkich grupach społecznych oraz wiekowych. Proces edukacji medialnej to działania, które powinny trwać przez całe życie, ponieważ formy i technologie przekazu ulegają zmianom, a ponadto społeczeństwo także ulega ciągłym przeobrażeniom” (<http://>

www.krrit.gov.pl/dla-mediow-i-analitykow/dyrektywa-medialna/pytania-i-odpowiedzi/).

Zgodnie z definicją G. Fringtona edukację medialną można nazwać także jako „właściwe przygotowanie medialne”. Scharakteryzowana ona jest „jako dziedzina praktyki oświatowej, która swoje początki ma w amatorskich filmach wideo i amatorskiej telewizji lat siedemdziesiątych” (Goban-Klas, 1998:121). Realizując badania często sięgamy do tego co już zostało zrobione w zakresie wiedzy, która nas interesuje. Budujemy pewny fundament, która ma na celu zapewnić stabilność dla naszych dociekań jak również jest on wymiarnikiem naszego narzędzia badawczego. Dzięki dostępnym badaniom wiemy co już jest zrobione, a co warto jeszcze było by poszerzyć. Podobnie jest z edukacją medialną. Pozwala ona móc się odnieść do przeszłości jako elementu przeżytego i spisane obrazami. Edukacja medialna pozwala zebrać wszystkie te obrazy w całość i wystosować odpowiednie pole dla naszych rozważań. Możliwość dokumentacji poprzez obrazy pozwala odbiorcy na szybsze porównywanie danych, a także zapewnia komfort w przeglądaniu materiałów badawczych.

Zadaniem jakie ma przed sobą edukacja medialna to przedstawienie społeczeństwu swoich mocnych atutów. Społeczeństwo przyjmując „postawę krytyczną wykluczając naiwny stosunek do treści publikowanych w mediach, uległość wobec cudzych opinii i treści propagandowych, zakładając zaś znajomość głównych mechanizmów działania mediów, dystans emocjonalny wobec odbieranych komunikatów oraz czerpanie informacji z wielu źródeł i porównywanie ich (ocenianie wiarygodności)” (Nowakowska – Buryła, 2003: 33).

Edukacja medialna chcąc wpłynąć na społeczeństwo w zakresie świadomego korzystania z środków masowego jako zadanie powinna postawić sobie przygotowanie do odbierania mediów z punktu widzenia krytycznego. Pozwoliło by to na poszerzenie wiedzy społeczeństwa nie tylko w zakresie pozyskiwania danych, lecz skłonienia się raczej ku analizie tego co ważne w danym momencie – wyłanianie wyłącznie potrzebnych wiadomości. Pozyskanie takich umiejętności warunkuje ciągle kształcenie się społeczeństwa w zakresie mass mediów.

L. Mastermann wymienia czynniki dla których warto edukować się w sferze mediów:

- „wysoka konsumpcja mediów i wysycenie mediami współczesnych społeczeństw;
- ważność ideologiczna mediów i ich wpływ na kształtowanie się przemysłu;
- wzrost znaczenia mediów w zarządzaniu i tworzeniu informacji oraz ich szerzenie przez media;
- wzrastająca penetracja mediów w codzienne życie człowieka;
- wzrastająca ważność komunikacji i informacji wizualnej we wszystkich dziedzinach życia;
- ważność edukacji w zakresie mediów, która ma za zadanie sprostać wymaganiom przyszłości;

- szybko narastające narodowe i międzynarodowe naciski na uprzemysłowienie informacji” (Mastermann 2001: 98).

Szybki przepływ informacji jest wymogiem współczesnych czasów. W społeczeństwie w którym żyjemy cecha ta pozwala na skracanie czasu poszukiwania danych. Sprzyja to, szybkiemu dostępowi do informacji co powoduje ciągle rozwijanie się społeczeństwa.

Media wpływają na człowieka nie tylko poprzez obrazy ale także przez słowa, które odpowiednio przekazane spełniają oczekiwany rezultat np. wychowawczy. Możemy wskazać następujące rodzaje oddziaływań występujące w mediach:

- „podawanie wzorców – materiał do naśladowania;
- nadawanie znaczeń emocjonalnych – prezentowanie postawy w stosunku do konkretnego zdarzenia;
- trening – powtarzanie danej czynności w celu osiągnięcia zamierzonego rezultatu;
- prowokacja sytuacyjna – wskazanie konkretnej sytuacji po to, aby rozwiązać samodzielnie problem wytworzenie takiej sytuacji, która prowadzi osobę do aktywności i samodzielnego rozwiązania problemu” (Ej-smont, Kosmalska, 2005:74).

Edukacja medialna ma na celu wzbogacenie tradycyjnych metod pozyskiwania danych poprzez nowe technologie, które będą umożliwiały kształcenie. Pozwoli to na wyczerpanie społeczeństwa na treści ważne, a także na poprawę w samym odbiorze danych, które są prezentowane poprzez istniejące już środki masowego przekazu.

Edukacja medialna osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Analizując literaturę dotyczącą edukacji medialnej w kontekście osób z niepełnosprawnością intelektualną można zaobserwować najczęściej pojawiający się „wątek dydaktycznego oraz wspomagającego komunikację (assistivetech-nology) i rehabilitację wykorzystania komputerów, internetu czy innych urządzeń opartych na nowoczesnych technologiach informacyjno komunikacyjnych. Można zatem zauważyć pewne niedowartościowanie tematyki korzystania z nowych mediów rozumianych jako samodzielne wybory w czasie wolnym bądź używanie ich w wymiarze socjalizacyjnym (nowe media jako nowe podwórko)” (Plichta, 2013:124).

Jak zostało wcześniej wspomniane każde medium może stać się zagrożeniem dla człowieka. Cyberbullying jest nowym pojęciem i zarazem obszarem badawczym wielu naukowców. I. Chrzanowska za J.Pyżalskim opisuje rodzaje cyberbullyingu. Należą do ich: „flaming – agresywna wymiana zdań między uczestnikami komunikacji; słowna wojna na obelgi z reguły na otwarty (publiczny) charakter; publiczność dzieli się na dwie spolaryzowane, antagoni-styczne grupy; konflikt szybko przenosi się z relacji o charakterze indywidual-

nym na zbiorowy (...), prześladowanie – regularne przesyłanie na przykład agresywnych, ośmieszających wiadomości do ofiary (...), kradzież tożsamości – podszywanie się, na przykład sprawca udaje, że jest ofiarą, czasami sprawca, podszywając się pod ofiarę, stosuje agresję elektroniczną wobec innych osób, upublicznianie tajemnic – polega na udostępnianiu osobom trzecim prywatnych materiałów ofiary, w których w posiadanie wszedł sprawca (...), śledzenie – elektroniczna inwigilacja ofiary i nękanie jej niechcianymi komunikatami, happy slapping – prowokowanie lub atakowanie innej osoby oraz dokumentowanie zdarzenia za pomocą filmu lub zdjęć, kolejnym etapem jest rozpowszechnianie kompromitujących materiałów w internecie, poniżanie – upublicznianie za pomocą elektronicznych narzędzi komunikacji poniżających, nieprawdziwych informacji i materiałów na temat innych, wykluczenie – celowe usunięcie z listy kontaktów internetowych bądź niedopuszczenie do niej badanej osoby, agresja techniczna – związana z działaniem sprawcy kierowanym nie tyle bezpośrednio na ofiarę, ile jej sprzęt komputerowy, oprogramowanie, infrastrukturę informatyczną” (Chrzanowska, 2015: 644-645).

Osoba z niepełnosprawnością intelektualną jest narażona na cyberbullying. Przyczyną tego może być niepełnosprawność intelektualna i wynikająca z niej niedostateczna świadomość osoby zagrożeń czyhających w wirtualnym świecie. Osoba taka w wirtualnym świecie może stać się ofiarą cyberbullyingu.

P. Plichta zaznacza, że osoby z niepełnosprawnością, szczególnie intelektualną z wielu powodów mają trudniejszy dostęp do mediów, szczególnie Internetu. Zwraca uwagę na ważną rolę nowoczesnych technologii w integracji społecznej osób z niepełnosprawnością. Autor pisze: „Nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne wydają się pełnić szczególnie ważną rolę w procesie integracji społecznej osób marginalizowanych z różnych powodów. I tak na przykład osoby niepełnosprawne mogą osiągać znakomite wyniki w zakresie korzystania z nowych mediów, przekraczając różne bariery o charakterze wewnętrznym, czy wynikające z ograniczeń będących rezultatem postaw środowiskowych, mogą uzyskiwać tytuły zawodowe czy stopnie naukowe, nie wychodząc z domu. Osoba niewidoma może mieć dostęp do dokumentów zapisanych w tradycyjnej formie poprzez internetowe konwertery tekstu, zamieniające słowo pisane na mowę, a osoba przewlekłe chora może komunikować się z całym światem poprzez użycie rozmaitych kanałów komunikacji zapośredniczonej (ComputerMediatedCommunication), jakimi są np. komunikatory czy portale społecznościowe” (Plichta, 2012: 70).

P. Plichta wskazuje na zalety i wartość korzystania z mediów przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Autor podkreśla, że korzyści nie odnoszą się tylko do sfery edukacyjnej. Sprzyjają także procesowi normalizacji i samostanowienia, gdyż zwiększają niezależność osób z niepełnosprawnością intelektualną, ułatwiają możliwość zdobycia znajomych oraz przyczyniają się do rehabilitacji społecznej (Plichta, 2013:127).

Analizując obszar edukacji medialnej osób z niepełnosprawnością należy zapoznać się z dotychczas prowadzonymi badaniami z tego obszaru. Doniesienia badawcze na temat edukacji medialnej osób z niepełnosprawnością, szcze-

gólnie intelektualną wyraźnie wskazują na deficyt badań na temat korzystania z nowych mediów przez osoby z niepełnosprawnością (Plichta, 2012:73).

Istotną rolę w edukacji medialnej odgrywają rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. P. Plichta za Kirwil wyróżnia „pięć głównych typów działań rodzicielskich mających na celu chronienie dzieci przed negatywnymi skutkami korzystania z Internetu, w tym ochronę aktywną (wspólne działania online), ochronę bierną (przebywanie obok dziecka korzystającego z Internetu), restrykcje (np. ograniczanie czasu przebywania w Internecie); wspólne aktywności w Internecie oraz korzystanie z technologii, np. oprogramowanie filtrujące, blokady” (Plichta, 2013: 128).

Podsumowanie

Badania P. Plichty wśród rodziców na temat korzystania z Internetu przez nich oraz ich dzieci implikują istotne przesłanki. „Podsumowując uzyskane wyniki, można sformułować wstępne tezy do przyszłej weryfikacji: rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną używają nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w ograniczonym zakresie, badani rodzice mają optymistyczny pogląd dotyczący możliwości, jakie daje ich dzieciom korzystanie z tych technologii, respondenci postrzegają Internet jako bezpieczną przestrzeń dla swoich dzieci, badana grupa jest bardzo zróżnicowana pod względem stosowanych metod rodzicielskiej kontroli, wielu rodziców nie stosuje ograniczeń (np. czasowych) dotyczących korzystania z nowych mediów, badani relacjonują niepokojące rozmiary niektórych ryzykownych sytuacji związanych z używaniem nowych mediów, więcej rodziców nauczyło się czegoś od dzieci pod względem korzystania z nowych mediów niż sami je nauczyli” (Plichta, 2013: 140).

Bibliografia

- Chrzanowska, I. (2015). *Pedagogika specjalna*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dylak, S. (1997). *Edukacja medialna w szkole. Media a edukacja*, Poznań: Wyd. eMPI2.
- Ejsmont, M., Kosmalska, B. (2005). *Media, wartość, wychowanie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gajda, J., Juszcyk, S., Siemieniecki, B., Wenty, K. (2002). *Edukacja medialna*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Goban-Klas, T. (1999). *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa; Kraków 1999.
- Goban-Klas, T. (2006). Szewc bez butów, czyli (re)edukacja medialna w Ameryce, *Edukacja Medialna*, Kraków, nr 4/2006.

- Lemish, D. (2008). *Dziecko i telewizja. Perspektywy globalne*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytet Jagielloński.
- Łęcicki, G. (2010). Edukacja medialna jako istotna cecha nowoczesnego społeczeństwa, *Kultura - Media - Teologia*, nr 3/2010.
- Masterman, L. (2001). *Teaching the media*, MPG Books Ltd, Bodmin, Cornwall.
- Nowakowska-Buryła, I. (2003). Postawy dzieci wobec mediów, *Edukacja Medialna*, nr 1/2003.
- Plichta P. (2013). *Młodzi użytkownicy nowych mediów z niepełnosprawnością intelektualną - między korzyściami i zagrożeniami*. W: Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, nr 1.
- Plichta P. (2013). *Rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wobec korzystania z internetu – próba zarysowania nowego obszaru badawczego i wstępne wyniki badań*. W: P. Plichta, J. Pyżalski (red), *Wychowanie i kształcenie w sferze cyfrowej*, Łódź: Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi.
- Plichta, P. (2012). *Wyniki badań nad korzystaniem z Internetu przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną – praktyczne implikacje*. W: J. Pyżalski (red), *Cyberbullying – zjawisko, konteksty, przeciwdziałanie*, Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi. Poznań 7–9.04.1997.
- Strykowski, W. (1997). *Media w edukacji: Od nowych technik nauczania do pedagogiki i edukacji medialnej, Media a edukacja*, Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej, Poznań 7–9.04.1997.

Media education for people with disabilities

Media education should be an integral part of the education of people with disabilities, particularly intellectual. People with intellectual disabilities are particularly vulnerable to aggression in the media. The article is theoretical in nature and raises important aspects of media education for people with disabilities.

im. Kazimierza Pławskiego w Radomiu

Edukacja młodzieży jako element przeciwdziałania zagrożeniom związanym z handlem ludźmi w dobie globalizacji

Wprowadzenie

Globalizacja jest obecna w większym lub mniejszym stopniu w niemal wszystkich dziedzinach życia. Powiedzieć można, że współczesny świat obecnie podlega różnorodnym procesom globalizacji. W określony sposób wpływa ona na kondycję gospodarczą państw, całych społeczeństw, jak również na życie każdego człowieka. Globalizacja stwarza zarówno zagrożenia oraz szanse dla wszystkich z nas, którzy uczestniczą w tym procesie (Polak 2009: 7). Inni z kolei uważają globalizację za pułapkę, za zagrożenie „złania” się wszystkich kultur w jedną. Pojęcie globalizacji jest określeniem niezwykle pojemnym, które trudno zdefiniować, ponieważ dotyczy się ona ogółu postępujących przemian, które zachodzą w mniejszym lub większym stopniu niemal we wszystkich dziedzinach życia. Natomiast (Robertson, 1992: 8) uważa, że globalizacja to proces, poprzez który świat staje się coraz większym stopniu jednym wspólnym miejscem. Unia Europejska jest jednym z przykładów jak zmiany pochodzące z rozwoju globalizacji na naszym kontynencie ukształtowały wspólnotę europejską, która na przestrzeni lat zaciera granicę nie tylko gospodarcze ale również kulturowe. Unia europejska składa się już z 28 państw członkowskich, a wiele innych państw nie należących posiada porozumienia i układy z UE.

Otworzenie granic i wejście do strefy Schengen daje nam możliwości podróży, poznawania innych kultur, szukania pracy, lub poznawania nowych osób. O korzystnych jak i pejoratywnych rezultatach można rozprawiać w nieskończoność. Faktem jest, że otwarcie granic spowodowało wzrost przestępczości, migracje, oraz co za tym idzie handel ludźmi. Ogromne znaczenie ma również rozwój mediów i komunikacji międzynarodowej. W dobie Internetu znacznie łatwiej zwerbować swoje ofiary. Na zachodzie jest on wręcz główną platformą kupowania kobiet i dzieci w celach seksualnych. Organizacje kryminalne wykorzystują sytuację wywołaną przez globalny system, gdzie ludzie stają się żywym towarem. Pomimo że globalizacja jest procesem planowanym, nie oznacza, że do końca przez kogokolwiek kontrolowany.

Zjawisko handlu ludźmi

Handel ludźmi jest przestępstwem, które stanowi poważne i ciężkie pogwałcenie praw człowieka, naruszające ludzką godność, jego prawo do życia, prawo do poszanowania życia prywatnego, oraz jego wolności (<http://www.hfhr.pl>, dostęp: 17.03.2016.). Według definicji protokołu ONZ, który Polska ratyfikowała, handel ludźmi oznacza werbowanie, przekazywanie, przechowywanie lub przyjmowanie osób z zastosowaniem gróźb lub użyciem siły. Ofiarą przestępstwa handlu ludźmi jest każda osoba, która w związku z użyciem wobec niej gróźb, zastraszania, oszustwa lub innych form przymusu lub podstępny, została wykorzystana do świadczenia usług seksualnych, pornografii, pracy przymusowej, pobrania narządów lub innych form eksploatacji niezależnie od tego, czy wyraziła na to zgodę czy nie (Lasocik, 2006: 204).

Pomimo, że handel ludźmi jest zjawiskiem, który podlega dynamicznym zmianom, zaobserwowano jego nasilenie w Polsce w latach 90. W momencie otwarcie granic Polska stała się źródłem dużej fali migracji zarobkowej. Wyjazd za granicę dawał realną szansę na znaczną poprawę sytuacji majątkowej i życiowej. Niestety wśród organizatorów, najczęściej nielegalnej pracy, znajdowali się bardzo często ludzie nieuczciwi, oszuści w tym handlarze ludźmi. Po wstąpieniu do Unii Europejskiej Polska paradoksalnie pomimo umożliwienia legalnej pracy wciąż jest krajem pochodzenia ofiar. Szczególnie drastyczny jest handel dziećmi, w celu ich nielegalnej adopcji, lub do sprzedawania ich organów. Krajem docelowym dla ofiar stała się przede wszystkim dla krajów Wschodniej Europy i Azji, gdzie Polska jawi się jako kraina mlekiem i miodem płynąca. Wielu więc obywateli Ukrainy, Białorusi, Wietnamu, Armenii decyduje się na migrację do Polski, wśród tych migrantów pojawiają się także ofiary handlu ludźmi. Kobiety z tych krajów są również pozyskiwane by świadczyć usługi seksualne w agencjach towarzyskich, salonach masażu lub przy szklakach komunikacyjnych. Najbardziej ukrytą i najmniej zbadaną sprawą jest rola Polski jako kraj tranzytowy dla handlarzy ludźmi. Ze względu na swoje geograficzne położenie Polska stała się krajem, w którym ofiary z krajów Wschodu są przewożone na zachód, często wtedy ofiara nie wie jeszcze, że została sprzedana i nie można udowodnić tu przestępstwa. Ofiary handlu ludźmi mogą pochodzić zarówno z metropolii, jak i z miasteczek i wsi. Osoby z dużych miast często liczą, że zrobią karierę i podniosą swój status społeczny, lub materialny. Natomiast osoby z małych ośrodków motywowane są złą sytuacją materialną, walczą o przetrwanie. Ofiary stosunkowo często pochodzą z obszarów dotkniętych masowym bezrobociem (Wenzel, 2005:13).

Ofiary handlu ludźmi zmuszani są do prostytucji lub pracy w erotycznym przemyśle rozrywkowym, na przykład nagrania filmów pornograficznych lub internetowe portale erotyczne, gdzie zainstalowane są sex chatach lub na „live cams”. Wyzyskują również ludzi do niewolniczej pracy w przedsiębiorstwach, oraz w charakterze pomocy domowej. Popularne stało się zmuszanie ludzi do żebractwa, często czyniąc im specjalnie krzywdę, by bardziej wzbudzali litość ludzi dających im pieniądze. Handlarze ludźmi pozyskują również ludzkie organy, które zostają sprzedane za ogromną sumę pieniędzy, najczęściej do krajów Europy Zachodniej oraz Ameryki. Ofiarą handlu ludźmi może stać się tak

naprawdę każdy z nas. Najczęstszy profil to jednak młode kobiety z rejonów dotkniętych bezrobociem i biedą, „znajdujących się w chwili zwerbowania w kryzysie - ekonomicznym, emocjonalnym, życiowym i upatrującą w wyjeździe za granicę rozwiązania swoich problemów. Sprawca chętnie wybiera osoby o osłabionych więziach rodzinnych, ofiary przemocy, ponieważ łatwiej nakłonić je do „współpracy”, kontrolować i jest mniejsze prawdopodobieństwo, że ktoś zorganizuje dla nich pomoc czy powiadomi policję” (Dawid- Olczyk, 2006: 7).

Podstawowym podziałem rekrutacji ofiar handlu ludźmi jest: „na pracę” oraz „na miłość”. Często te dwa mechanizmy ze sobą współwystępują. Typowe werbowanie kobiety odbywają się poprzez ogłoszenia oferującą dobrą pracę za granicą, bez konieczności znajomości języka obcego oraz kwalifikacji, np. kelnerki, barmanki, modelki, hostessy sprzątaczkki, opiekunki do dzieci, striptizerki. Znaczna część kobiet ma również częściową świadomość tego, że będzie pracowała w prostytutce, jednak co do warunków i tego co się dzieje później, nie mają świadomości. Wiedzą, że mogą stać się prostytutkami, lecz nie podejrzewają, że po przyjeździe w swoje „miejsce pracy” zostają im odebrane dokumenty, wolność i będą musiały pracować w upokarzających warunkach. Kolejną metodą werbunku jest metoda „na miłość”, gdzie kobiety szukają anonsów matrymonialne oferujących ślub z cudzoziemcem. Innym sposobem jest zwerbowanie bezpośrednio przez specjalnych naganiaczy, którzy specjalizują się w rozpoznawaniu patologicznych środowisk lub przez oszustów uwodzących dziewczyny. Następnie wykorzystują ich zaufanie namawiają ją do pracy za granicą, gdzie sprzedaje się je do domów publicznych. Może być również tak, że partner okazuje się jednocześnie stręczycielem.

Skutki tak traumatycznych przeżyć są ogromnie szkodliwe. Najczęściej u ofiar występuje tzw. syndrom stresu pourazowego, poczucie bezradności, nasilone objawy lękowe, syndrom sztokholmski, zaburzenia dysocjacyjne, psychozy, lub też zaburzenia typu borderline. Uprowadzeni cierpią na bezustanne poczucie winy, że sami nawiązali kontakt ze sprawcami i winią samych siebie za okazanie się naiwnym i łatwowiernym. Do długiej listy wyniszczających skutków można również zaliczyć alkoholizm, narkomanie i depresje. Jedną z konsekwencji jest lęk spowodowany przed wtórną wiktyimizacją w przypadku ujawnienia prawdy przez organy ścigania. Innymi konsekwencjami są także choroby weneryczne, niechciane ciąży, utrata zdrowia czy narządów.

Reasumując ofiarą handlu ludźmi może stać się każdy. Szczególnie zagrożone są młode kobiety i dzieci. Polska jest krajem pochodzenia, to znaczy, że w naszym kraju, zwerbowane ofiary sprzedawane są na Zachód. Dokładne określenie liczby osób, które stały się ofiarami handlu ludźmi nie jest możliwe. Przyczyny są różne. Najważniejszą wydaje się jednak to, że o zaistnieniu przypadku handlu wiedzą sprawcy i ofiary, te zaś, będąc niekiedy jedynymi świadkami przestępstwa, z powodu niewiedzy, wstydu czy też strachu nie podejmują dalszych działań w celu ujawnienia sprawców. Dlatego też określenie rozmiarów tego zjawiska jest takie trudne (Bryk, 2009: 27). W Polsce szacun-

kowa liczba ofiar przestępstwa handlu ludźmi wynosi 15 000 osób rocznie. Warto zatem zastanowić się nad działaniem mającym na celu uchronić polską młodzież przed tego rodzaju przestępstwem.

Bezpieczeństwo polskiej młodzieży

Handel ludźmi jako wynik postępującej globalizacji, stał się biznesem wartym wiele miliardów złotych. Jest on wart więcej niż handel narkotykami czy bronią. Wynika to z bardzo prostej przyczyny. Po sprzedaniu dziesiątek kilogramów narkotyków, zostaje on skonsumowany, znika, a człowieka można nieustannie sprzedawać i handlować nim dalej. W dzisiejszym świecie skutki tego przestępstwa są dla ofiar tragiczne. Co zatem robić by móc uchronić dzisiejszą młodzież przed tym zjawiskiem? Na wielu lekcjach wychowawczych czasem nawet od podstawówki, prowadzi się zajęcia profilaktyczne, o skutkach palenia tytoniu, zażywania narkotyków, czy też picia alkoholu. Ostrzega się dzieci i młodzież, przed szkodliwymi skutkami uzależnień. Prowadzi się zajęcia wychowania do życia w rodzinie, gdzie poruszany jest temat, „bezpiecznego seksu”. Wydaje się więc, że w Polskiej edukacji jest czas i miejsce na to by chronić i ostrzegać dzieci przed „złem” współczesnego świata. Jednak proces globalizacji nie wpływa tylko na rozrastającą się przestępczość, ale również na kondycje psychiczną człowieka, oraz stanowi trudne wyzwanie dla dzisiejszej edukacji. Konsekwencją postępującej globalizacji dla młodego człowieka jest oderwanie się od swoich kulturowych korzeni. Teraz niemal w każdym domu, czy to w mieście czy na wsi, w Polsce czy w Anglii dostępne są te same obrazy i interpretacje oderwane od korzeni kulturowych. Takie oderwanie może skutkować kryzysem tożsamości dla człowieka żyjącego we współczesnym świecie. Na znaczeniu zyskuje odtąd dostęp do technicznych środków rozwoju osobowości, które umożliwiają kontakt z całym światem. Młodzież zatracą przez to swoje zdolności do nawiązywania autentycznych relacji z drugim człowiekiem i coraz bardziej czują się zagubiona w współczesnym świecie. Coraz częściej pochodzą one z rodzin dysfunkcyjnych lub nie mają odpowiednio bliskich relacji z rodziną, co czyni ich bardziej narażonymi na stanie się ofiarą handlu ludźmi. Od czasów J.A. Komeńskiego uświadomiamy sobie różnicę, jaka zachodzi pomiędzy edukacją autentyczną a powierzchowną: edukacja autentyczna ma być związana bezpośrednio z potrzebami i zainteresowaniami ludzi, z ich życiowymi doświadczeniami i zamierzeniami; edukacja powierzchowna, formalna, szkolarska jest przeciwieństwem tych walorów, jakimi nasycona jest edukacja autentyczna- jest oderwana od życia, nadmiernie abstrakcyjna, obiecująca przyszłość, ale ignorująca aktualne potrzeby dzieci i młodzieży (Gawlina, 2009: 23).

Nie ulega wątpliwości, że wartość edukacji wzrośnie, gdy skupi się na rozwijaniu sił ludzkiej osobowości oraz informowaniu młodzieży o realnych niebezpieczeństwach współczesnego świata. Ludzie młodzi potrzebują przygotowania swoich kompetencji emocjonalnych i społecznych, by sprostać wymaganiom, jakie stawia przyspieszony proces globalizacji. Według przeprowadzo-

nych badań na absolwentach szkół średnich 95% respondentów odpowiedziało, że nie byli odpowiednio przygotowani w szkole o tematyce zagrożeń wynikającym z handlu ludźmi. Natomiast według raportu z badań jakościowych przeprowadzonych przez fundację La Strada wynika, że formalne wykształcenie ofiar handlu ludźmi poddanych badaniom jest wykształcenie średnie.

Według badań TNS OBOP w 2010 roku w ramach projektu Ambasady Brytyjskiej w Polsce, przeprowadzonych na 1005 Polakach od 15 roku życia, sprawdzana była ich wiedza na temat zjawiska handlu ludźmi. W badaniu poruszona była skłonność Polaków do niebezpiecznych zachowań związanych z wyjazdami do pracy za granicą, świadomość zagrożeń oraz doświadczeń związanych z tym zjawiskiem. W badaniu wyszło, że Polacy w większości mają powszechną wiedzę na temat handlu ludźmi, jednak jest ona dość płytka. Przypuszcza się, że wiedza Polaków na ten temat opiera się na głośniejszych doniesieniach z mediów lub z filmów. Duża część respondentów wykazała chęć podjęcia za granicą pracy „na czarno”, nie znając nawet języka. Prowadzone działania informacyjne związane z tematyką handlu ludźmi nie dotarły jak dotąd do ponad jednej trzeciej Polaków i dalsze prowadzenie podobnych działań wydaje się potrzebne. Profilaktykę i reagowanie na przypadki handlu ludźmi Polacy najchętniej pozostawiliby policji i innym instytucjom publicznym. Organizacje pozarządowe czy kościelne wskazywane są częściej, gdy chodzi o udzielenie pomocy ofiarom (www.handelludźmi.eu, dostęp: 17.03.2016.). Oznacza to, że ludzie nie do końca wiedzą, jakie ryzyko podejmują, brakuje im szerokiej informacji, która przybliżałaby różne aspekty handlu ludźmi. Niestety wiedza Polaków na temat zwiększenia bezpieczeństwa ich wyjazdu za granicę w poszukiwaniu pracy jest płytka i niewystarczająca w momencie wystąpienia ewentualnego zagrożenia.

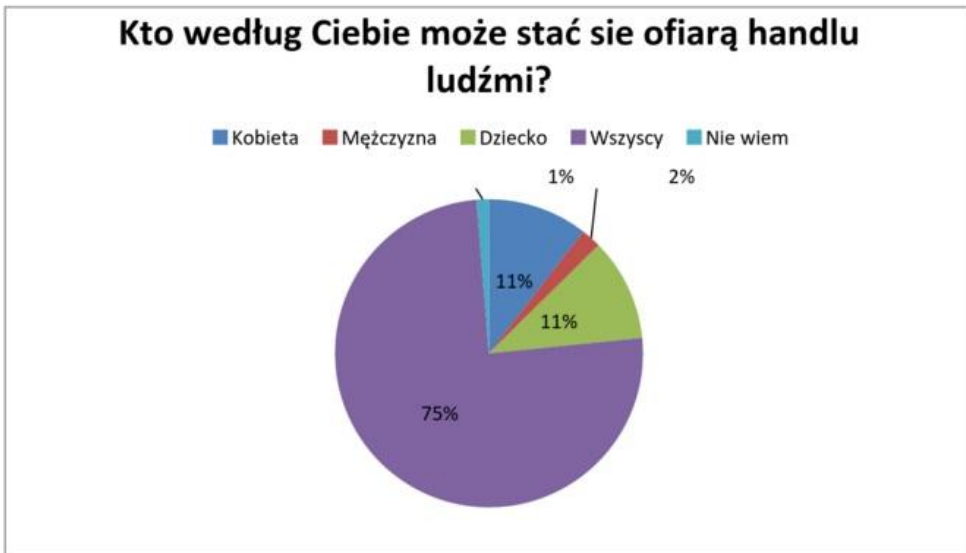
Analiza materiału i wyniki

Badania zostały przeprowadzone przeze mnie w 2016 roku w okresie od pierwszego lutego, do dziesiątego marca na terenie polskich miast i wsi. W badaniu udział wzięło 116 osób (65 kobiet, oraz 51 mężczyzn) w wieku od 13 do 21 roku życia. Średnia wieku badanych osób wyniosła 17,53. W badaniu udział wzięły osoby, które dobrowolnie zgodziły się wypełnić ankietę na temat wpływu edukacji na wiedzę w zakresie problemu handlu ludźmi. Kwestionariusz zawierał zarówno pytania otwarte jak i zamknięte. Największą część ankietowanych stanowiła młodzież ze średnich i dużych miejscowości. Na pierwsze pytanie otwarte „Co według Ciebie oznacza handel ludźmi?” respondenci odpowiedzieli w większości, że jest to uprowadzenie w celu niewolniczej pracy w domach publicznych, oraz transakcja, w którym głównym surowcem jest człowiek. Respondencie rzadko brali pod uwagę takie przejawy handlu ludźmi jak zmuszanie do żebractwa, nielegalną adopcję dzieci, czy handel organami. Tylko 17% ankietowanych odpowiedziało poprawnie na pytanie jaka jest szacunkowa liczba ofiar handlu ludźmi, 50 % znacznie obniżyło szacunkową liczbę

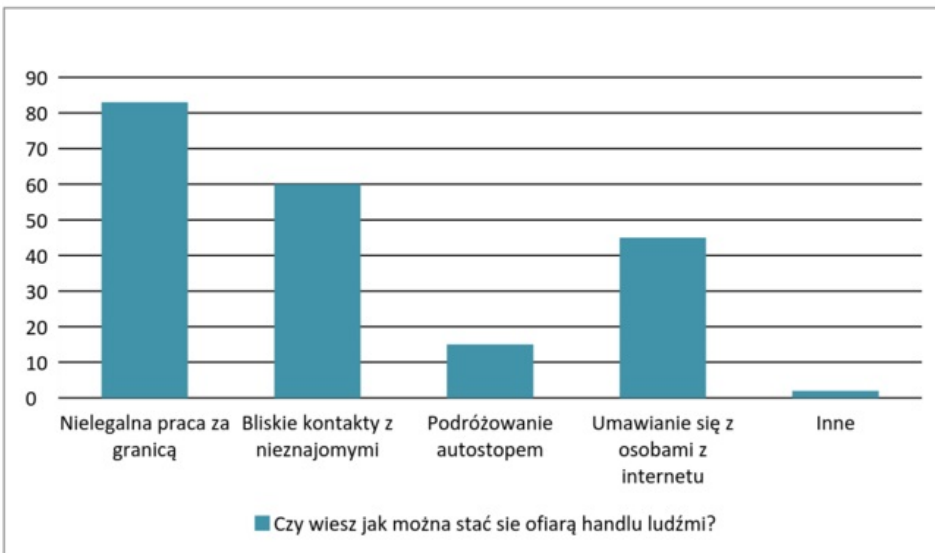
bę ofiar, a 33 % nie wiedziało ile osób w Polsce rocznie pada ofiarą handlarzy ludźmi. Oznacza to, że większość badanych nie jest odpowiednio doinformowana na jak dużą skalę zjawisko to występuje w Polsce i jakie są jego przejawy. Według 75,3% ankietowanych każda osoba może paść ofiarą handlu ludźmi. Przy pytaniu „Czy wiesz jak można stać się ofiarą handlu ludźmi?” 83% ankietowanych wybrało nielegalną pracę za granicą, a tylko 15% podróż autostopem. Natomiast w pytaniu czy uważają problem handlu ludźmi za realne zagrożenie występujące w Polsce, 58% odpowiedziało twierdząco. Wysoki procent badanej młodzieży, bo aż 83% nie zdecydowało by się na nielegalną pracę za granicą. Kolejne pytanie dotyczyło rodzajów wykorzystania ofiar przez handlarzy ludźmi. Tutaj większości respondentów odpowiedziało, że są to wykorzystania w celu napędzania „seks biznesu”, niewolniczej pracy, oraz sprzedaż narządów. Zaskakującym wynikiem była odpowiedź na pytanie czy szkoła odpowiednio naświetliła im temat handlu ludźmi i prowadziła odpowiednie zajęcia, które pomogą im oswoić się z wiedzą na temat zagrożeń wynikających z problemu handlu ludźmi. Aż 91% ankietowanych odpowiedziało, że nie nabyli oni takiej wiedzy w szkole, i że edukacja nie uświadamiała ich o zakresie tych problemów.



Źródło: badania własne



Źródło: badania własne



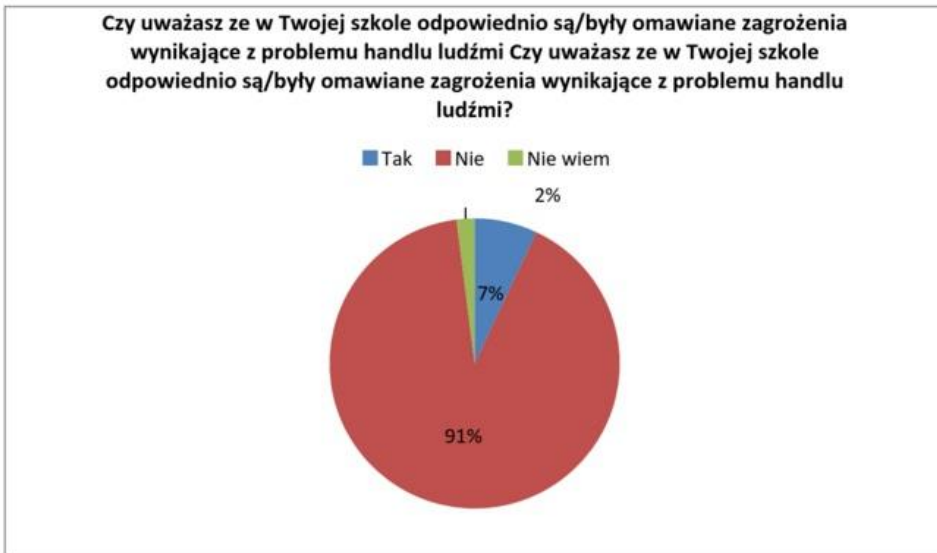
Źródło: badania własne



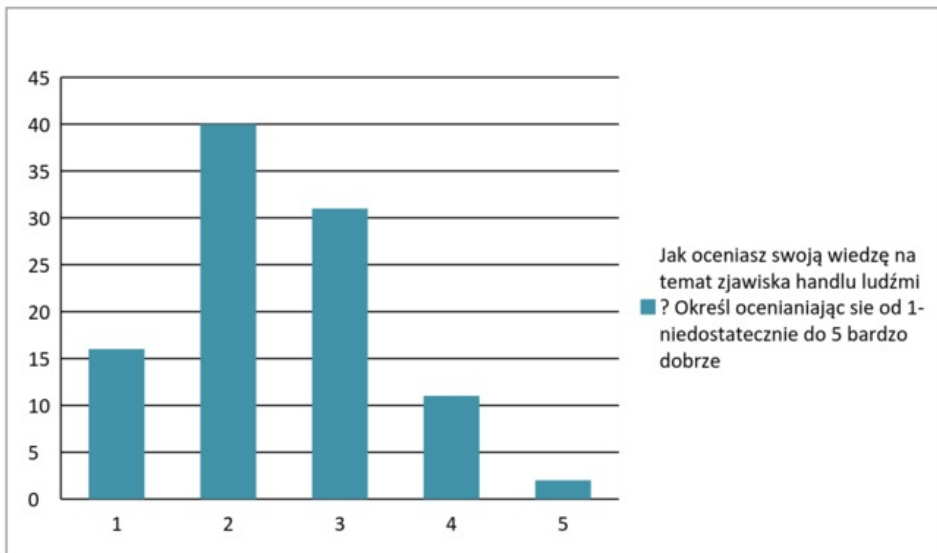
Źródło: badania własne



Źródło: badania własne



Źródło: badania własne



Źródło: badania własne

Analizując powyższe badania, jak i te przeprowadzone w 2010 roku przez TNS OBOP, mogę stwierdzić, że polska młodzież ma świadomość o istniejącym zagrożeniu, jakie wynika z zjawiska handlu ludźmi. Ich wiedza jest jednak znikoma i sprowadza się jedynie do tej nabytej z głośnych medialnych przypadków czy filmów. Większość młodzieży ma ogólną „medialną” wiedzę na temat tego jak grupy przestępcze mogą werbować swoje ofiary. Nie zdają sobie

sprawy o funkcji werbunku na „miłość”. Sposób ten jest to szczególnie skuteczny jeśli chodzi o młode dziewczyny, często nie liczące się z konsekwencjami poznawania obcych mężczyzn, proponujący wspaniałą wyjazd, czy atrakcyjną pracę za granicą.

Próba włączenia w szkolny program nauczania kilku lekcji profilaktycznych, opracowanych przez ekspertów może zatem znacznie podnieść wiedzę polskiej młodzieży na temat zagrożeń wynikających z globalizacji, a jednym z tych zagrożeń jest powyżej omawiany handel ludźmi. Jest to szczególnie ważne z faktu, że Polska nadal jest krajem pochodzenia ofiar.

Podsumowanie

Handel ludźmi jest trzecim najbardziej dochodowym rodzajem przestępczości na świecie. Jest on trudny do wykrycia, ponieważ często nawet ofiary nie wiedzą, że zostały sprzedane. Polska jest krajem pochodzenia ofiar, docelowym dla ofiar zza granicy wschodniej, oraz tranzytowym, ponieważ przez Polskę biegnie szlak handlu ludźmi ze wschodu na zachód. Jest efektem postępującej globalizacji, która usunęła wiele barier komunikacyjnych umożliwiając swobodny handel i przepływ towarów. Procesy globalizacyjne wpłynęły również na rozwój współczesnego człowieka. Rozwój technologii, przekazywanie informacji i tych samych obrazów na całym świecie sprawiły, że powoli młody człowiek traci zdolność do nawiązywania bliskich i silnych więzi z drugim człowiekiem. Żyją teraz bardziej tym co oferuje im świat mediów, a nie realnym, otaczającym ich życiem. Wśród naprawdę wielu zagrożeń jakie to ze sobą niesie, jednym z nich jest podatność na stanie się potencjalną ofiarą handlu ludźmi. Globalizacja podobnie jak handel ludźmi jest zjawiskiem, nad którym nie można całkowicie zapanować. Działaniem, które pomogłoby uświadomić Polaków jest edukacja w tym zakresie polskiej młodzieży. Aż 91 % badanej młodzieży twierdzi, że nie miało żadnych zajęć, które pomogłyby zdobyć wiedzę na temat otaczającego ich zagrożenia. Wynik ten jest zaskakująco wysoki. Może on świadczyć o tym, że edukacja w tym kierunku jest potrzebna w polskich szkołach. Wykłady wśród uczniów mogą pomóc im rozpoznać się na temat otaczającego ich zagrożenia. Zdobyta wiedza może okazać się dla nich niezbędna, aby uchronić ich przed podjęciem złych życiowych decyzji.

„Unia Europejska opracowała na lata 2012-2016 strategię działania na rzecz wyeliminowania zjawiska handlu ludźmi. Władzom poszczególnych państw członkowskich, strażom granicznym i służbom konsularnym przedłożone zostały wytyczne odnośnie pracy przymusowej, oraz zajęto się oceną działań prewencyjnych. Skupiono się w szczególności na dzieciach, jako na grupie osób wysokiego ryzyka pokrzywdzenia przestępstwem handlu ludźmi. Opracowany został podręcznik instruujący państwa członkowskie jak wdrażać lepszą pomoc i ochronę małoletnich. Celem Unii Europejskiej jest także ścisła współpraca ze społeczeństwem obywatelskim: utworzenie europejskiej platformy społeczeństwa obywatelskiego przeciwko zjawisku handlu ludźmi

i współpraca z organizacjami zwalczającymi ten proceder” (www.handelludźmi.eu, dostęp: 10.03.2016).

Działania podejmowane w tym kierunku przez Unię mają na celu zredukować liczbę ofiar handlu ludźmi. Jednak trzeba zacząć działać już wcześniej, przed faktem stania się ofiarą. Uświadamianie polskiej młodzieży o tym, w jaki sposób można również ubiegać się o pomoc w razie, gdy stanie się ofiarą handlu ludźmi. Działania profilaktyczne uczulą również na podejrzone ogłoszenia pracy, oraz anonse matrymonialne zamieszczane w internecie. Wzrost świadomości skuteczni ponadto walkę z przestępstwem na terenie naszego kraju. Współczesny otaczający nas świat posiada wiele zagrożeń, jednak na niektóre z nich można się odpowiednio przygotować. Edukacja w czasie globalnej szkoły i globalnego nastolatka, powinna dostosowywać się do rozwoju wiedzy, która pomaga pokonywać różne trudności życiowe i przygotowuje młodzież do radzenia sobie z zagrożeniami. Podnoszenie świadomości Polaków powinno stać się ważnym elementem w dzisiejszej szkole. Uzyskane wyniki jednoznacznie pokazują jak niska jest świadomość nastolatków na temat powyższego tematu. Wystarczy podnieść poziom edukacji w polskich szkołach, aby uchronić młodzież przed zagrożeniami wynikającymi z rozrastającej się globalizacji.

Bibliografia

- Bryk, J. 2009. Przestępstwa towarzyszące handlowi ludźmi. *Niebieska Linia*, 4/63, 27-32.
- Dawid- Olczyk, I. 2006. Ofiara handlu ludźmi przed sądem. *Niebieska Linia*, 2/43, 6-8.
- Gawlina, Z. 2009. Społeczne wyzwania dla edukacji jutra. *Nauczyciel i szkoła*, 1-2, 15-25.
- Jastrzębska, L. 2010. Edukacja Globalna w Polsce. *Nowa Szkoła*, 4/2010, 17-19.
- Ksienewicz, M. 2008. Społeczność międzynarodowa o przemocy i handlu ludźmi. *Niebieska Linia*, 5/58, 13-15.
- Pawłowski, M. (2014). *Międzynarodowe standardy ścigania handlu ludźmi i ochrony jego ofiar*. <http://www.hfhr.pl> Dostęp: 17.03.2016.
- Polak, E. 2009. *Globalizacja, a zróżnicowanie społeczno-ekonomiczne*. Warszawa. Wydawnictwo Delfin.
- Robertson, R. (1992). *Globalization Social Theory and Global Culture*. London: SAGE Publications.
- Rosińska, A.M. 2011. Metody i przyczyny handlu ludźmi. *Opieka, Wychowanie, Terapia*, 3-4/2011, 24-28.
- Świdzińska, A. 2014. Globalne klimaty w polskiej szkole. *Dyrektor Szkoły*, 11/2014, 70-72.
- Wenzel, M. 2005. *Charakterystyka społeczna ofiar handlu ludźmi*. <http://www.lastradainternacional.org> Dostęp: 19.03.2016.

Zadrożna, A. 2010. *Společna świadomość zagrożeń związanych z handlem ludźmi i podejmowaniem pracy za granicą. Wyniki badania TSN OBOP.* <http://www.handelludzmi.eu> Dostęp: 17.03.2016.

Education of young people in the era of globalization as part of combating threats related to trafficking in human beings (THB)

The description aims to show the problem of education of young people as part of the prevention of THB threats. Globalization is one of the factors contributing to growth of THB. After the opening of borders as a result of joining the Schengen Area and the on going globalization Poland became a place of exploitation, transit and origin of victims of trafficking. The most threatened are young people who often do not realize they are undertaking work abroad or even by falling in love with a stranger. In this article I try to show the dimensions of this phenomenon, *modus operandi* of criminal groups and the methods of recruiting victims. I will show the results of surveys conducted among high school students regarding the knowledge of today's youth about the dangers of THB. I am also trying to answer the question of whether education of young people in this area is effective.

DOROTA GĘBUŚ
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Twórcze rozwiązywanie problemów jednym z wyzwań współczesnej edukacji

Wprowadzenie

Współcześnie mamy do czynienia z szybko zachodzącymi zmianami w niemal wszystkich dziedzinach naszego życia. Jesteśmy świadkami przemian ekonomicznych, technologicznych i społecznych, które nigdy wcześniej nie były tak gwałtowne, jak teraz. Żyjemy w kulturze, nazwanej przez M. Mead kulturą prefiguratywną, w której wzorce czerpie się z teraźniejszości, nieustannie patrząc w przyszłość. Nie wystarcza już wiedza dziadków i ojców, która w kulturze postfiguratywnej dostarczała młodemu pokoleniu kompletnego wzorca całości życia. Nie wystarcza także wzorowanie się na rówieśnikach, którzy w kulturze kofiguratywnej byli modelem wartym naśladowania (Mead, 1987). Teraz wszyscy stajemy w nowej sytuacji, w której musimy poszukiwać adekwatnych do niej rozwiązań. Społeczeństwo oparte na stałości i trwałości, gdzie były gotowe rozwiązania odeszło w przeszłość. A. Toffler podkreśla, że „w epoce drugiej fali toczył się powolny, ale ustawiczny proces monotonizacji pracy fabrycznej i biurowej; zawężyły się specjalizacje; pod presją czasu ludzie rytmicznie powtarzali te same czynności, a pracodawcy chcieli mieć pracowników posłusznych, punktualnych, gotowych wykonywać rutynowe zadania. (...) W miarę jak trzecia fala przenika nasze życie, praca przestaje polegać na powtarzaniu tych samych czynności. Zakres obowiązków każdego pracownika poszerza się, a nie zwęża. Indywidulany czas pracy i własne tempo jej wykonywania zastępują dawną potrzebę masowej synchronizacji zachowań. (...) potrzeba więcej ludzi, którzy potrafią wypełniać coraz więcej zadań i błyskawicznie przystosowywać się do zmienionych warunków. A przy tym ludzi wrażliwych i życzliwie ustosunkowanych do otoczenia” (Toffler, 1997:572-573). Potrzeba ludzi, potrafiących sprostać nowym wyzwaniom, które niesie epoka przemian i to przemian zachodzących w niebywałym, jak dotąd tempie. Ludzi, którzy są przygotowani do podejmowania działań z zróżnicowanych, niedookreślonych i nieprzewidywalnych warunkach. Ludzi, którzy są nastawieni na konstruowanie, tworzenie, a nie odtwarzanie ról społecznych, zarówno rodzinnych, jaki i zawodowych. W tej sytuacji przed szkołą stoi bardzo trudne zadanie ponieważ globalna zmiana stylu życia, jakiej jesteśmy świadkami wymaga nowego podejścia do kształcenia młodych ludzi. Kształcenia nastawionego na samodzielne i elastyczne myślenie, na doskonalenie zdolności

krytycznego i refleksyjnego odbierania informacji, na przełamywanie schematów myślowych i rozwiązywanie problemów w sposób twórczy. Tylko takie umiejętności pozwolą zmierzyć się z nowymi zadaniami w przyszłości.

Rozumowanie heurystyczne i algorytmiczne

Twórcze rozwiązywanie problemów to pewien system heurystyczny, złożony z metod i technik, które pozwalają usprawnić dostrzeganie, zrozumienie, sformułowanie i rozwiązanie problemu. Są to sposoby, które ułatwiają prace nad poszukiwaniem rozwiązania, nie są natomiast gotowymi wzorami, które wystarczy zastosować. „(...) w twórczym rozwiązywaniu problemów nie ma metod pewnych, a zwłaszcza nie ma metod nie wymagających wysiłku i inwencji. (...) System ten nie zwalnia zatem od myślenia, przeciwnie intensyfikuje je. Sprawia przy tym, że proces myślenia staje się znacznie bardziej wydajny i przyjemny, niż ma to miejsce w zwyczajnym, niemethodycznym podejściu do problemów” (Nęcka, 1994: 13). Jest to system, który wyrabia nawyk myślenia, myślenia samodzielnego i twórczego, stawiania pytań i szukania odpowiedzi. Jest to umiejętność uniwersalna, umożliwiająca prawidłowe funkcjonowanie w każdej dziedzinie życia, szczególnie wtedy, kiedy mamy do czynienia z nowymi sytuacjami, w których nie wystarcza rutynowe działanie. Myślenia wymaga od nas szkoła, praca zawodowa, problemy dnia codziennego, natomiast nie mamy okazji, aby się go nauczyć. „Istnieją osobne przedmioty, jak matematyka czy geografia, ale nie ma odrębnego przedmiotu nauczania pod nazwą „myślenie”. Być może nie powinno być takiego przedmiotu, na pewno jednak potrzebne jest metodyczne nauczanie myślenia i rozwiązywania problemów. Jest sprawą drugorzędną, czy będzie to realizowane *implicite* lub *explicite*, czy powstanie osobny przedmiot w szkołach bądź też czy będzie nauczanie przy okazji klasycznej lekcji. Ważne, aby w ogóle było nauczane, ponieważ bez tego nie nastąpi rzeczywisty przełom w systemie oświaty. Heurystyka w tym znaczeniu, czyli metodologia twórczego działania, stara się pomóc w pełnieniu takiej właśnie funkcji” (Nęcka, 1994: 25).

Heurystyka nie programuje umysłu do patrzenia w jednym, właściwym kierunku, ale wymusza wieloaspektowe spojrzenie i analizowanie zagadnienia, dzięki czemu daje możliwość znalezienia nowego rozwiązania, adekwatnego do sytuacji problemowej. Nie opiera się na gotowych schematach działania, ale wymaga aktywności, poszukiwania drogi rozwiązania, stawiania hipotez, testowania swoich pomysłów, dokonywania eksperymentów myślowych, podejmowania rozlicznych prób i wyciągania wniosków z popełnionych błędów. Często odwołuje się do analogii, przypuszczeń, dalekich skojarzeń, tworzenia hipotez roboczych, konstruowania modeli, na bazie których można dochodzić do efektywnych rozwiązań. Warto tutaj podkreślić, że heurystyka daje pewne wskazówki, zalecenia, ogólne zasady pozwalające osiągnąć cel, ale nie gwarantujące znalezienia odpowiedzi na postawione pytanie. Jej zaletą jest szeroki zakres zastosowań oraz to, że adaptuje się do zmieniających się warunków, natomiast jej słabością jest zawodność. Może się okazać, że pomimo poszuki-

wań nie znajdziemy zadowalającego nas rozwiązania. Algorytm natomiast, jest niezawodnym sposobem postępowania, jednoznacznie definiującym kolejność czynności jakie należy wykonać, aby dojść do poszukiwanego rozwiązania. Algorytm daje pewność, ale nie jest odporny na zmiany, daje się go wykorzystać tylko w ściśle określonych warunkach, jeśli one nie są spełnione, nie można go zastosować. Dany przepis, wzór, schemat może być bardzo użyteczny, ale pasuje tylko do jednego rodzaju zadań. W sytuacji, kiedy mamy do czynienia z wszechogarniającymi nas zmianami taka ścisła procedura już nie wystarcza. Stąd wyraźna potrzeba orientowania się na myślenie produktywne. „Podstawowa konieczność, stanowiąca o niezbędności refleksji metodologicznej nad twórczym działaniem człowieka, wynika ze wzrastającej złożoności zadań podejmowanych przez jednostki, społeczności i ludzkość jako całość. Świat, w którym żyjemy, w którym zaspokajamy podstawowe potrzeby bezpiecznego trwania i w którym działamy na rzecz osiągnięcia wartości, jest światem zmieniającym się, wymagającym dostosowania starych metod działania i kreowania nowych”(Góralski 1989: 61).

Nie oznacza to, że każde zadanie, jakie przychodzi nam rozwiązywać wymaga posilkowania się heurystyką. Jest wiele takich, które wymagają rutynowych, nawykowych zachowań, gdzie algorytmiczne rozumowanie sprawdza się bardzo dobrze, a osiągnięcie celu możliwie jest przy zastosowaniu znanego wzoru postępowania. Są to najczęściej zadania, które mają ściśle określony cel i postępowanie według precyzyjnej instrukcji, przy zachowaniu kolejności wykonywanych czynności pozwala osiągnąć pożądany rezultat. Natomiast myślenie heurystyczne sprawdza się kiedy zadanie nie ma ściśle określonej struktury oraz jasno sprecyzowanego celu. E. Nęcka definiuje sytuacje w jakich odnośmy się do heurystyki nazywając je problemami w odróżnieniu od zadań. „Problem (sytuacja problemowa) powstaje wtedy, gdy człowiek zmierza do jakiegoś celu, lepiej lub gorzej sformułowanego, ale nie wie, w jaki sposób przekształcić stan wyjściowy w pożądany stan końcowy. Inaczej mówiąc w sytuacji problemowej człowiek musi wytworzyć środki – intelektualne, a często też materialne – pozwalające na przejście od istniejącego stanu rzeczy do zamierzonego celu. Konieczność wytworzenia, czyli wymyślenia lub zaprojektowania, skutecznych sposobów osiągnięcia celu stanowi wyróżnik sytuacji problemowej w porównaniu z sytuacjami innego typu” (Nęcka, 1994: 28). Problem jest wtedy, kiedy musimy stworzyć, wyprodukować rozwiązanie, czyli pojawia się pewna trudność związana z brakiem pomysłów prowadzących do rozwiązania, trzeba je skonstruować. Natomiast zadanie sprowadza się do wykonania znanych czynności, odtworzenia wiadomego sposobu działania. Zadanie też może wywoływać trudności, ale innej natury (np. preferencje lub umiejętności jednostki), które nie są związane z tworzeniem nowych pomysłów.

Twórcze rozwiązywanie problemów

Twórcze rozwiązywanie problemów wiąże się, jak już to wcześniej powiedziano, z poszukiwaniem, odkrywaniem, konstruowaniem bliżej nieokreślonej nowości będącej odpowiedzią na zaistniałą sytuację problemową. Pomimo braku dookreślenia, precyzji, jednoznaczności, które to dominują w działaniach algorytmicznych, twórcze rozwiązywanie problemów nie nosi znamion chaosu i nieuporządkowania. Posiada pewną strukturę, ale w przeciwieństwie do algorytmu, tworzy ona ogólne ramy, które wypełnia się własną treścią, zależnie od specyfiki sytuacji i problemu z jakimi mamy do czynienia. W. Dobrołowicz wyróżnia zasady, będące bardzo ogólnymi wskazówkami ułatwiającymi przebieg procesu twórczego. Należą do nich: 1) zasada etapowości, która mówi, że proces twórczy zachodzi sprawniej jeśli podzielimy pracę na etapy; każdy etap koncentruje się na nieco innych czynnościach, przechodząc z etapu na etap przybliżamy się do rozwiązania problemu; 2) zasada zespołowości, która radzi, aby złożone problemy rozwiązywać nie indywidualnie, ale w zespole; praca zespołowa ułatwia wytwarzanie pomysłów ponieważ uczestnicy mogą wzajemnie rozwijać swoje pomysły i być dla siebie źródłem inspiracji; 3) zasada odroczonego wartościowania, która mówi, żeby oddzielać etap wytwarzania pomysłów od ich oceniania; najpierw bez ograniczeń wymyślamy, a dopiero potem oceniamy pod względem wartości i realności nasze idee; takie etapowe działanie pozwala uniknąć przedwczesnej diagnozy i odrzucenia cennej idei; 4) zasada sięgania do podświadomości, która radzi, aby dopuszczać do głosu myślenie intuicyjne, czyli nasze przypuszczenia, przeczucia, domysły (Dobrołowicz, 1993; 165).

Rozwinięciem zasady etapowości są propozycje procedur jakie można zastosować w twórczym rozwiązywaniu problemów. Procedury dają nam wskazówki, rekomendujące podjęcie pewnej grupy działań. Strategie te składają się z kilku elementów, które można nazwać etapami rozwiązywania problemów. K. Szmidt wymienia 4 etapy umożliwiające rozwiązanie problemu w sposób twórczy. Należą do nich: 1) poznanie problemu, czyli zauważenie, że coś jest nie tak, że występują jakieś wady, braki; 2) diagnoza problemu, czyli jego rozpoznanie i ocena; 3) szukanie rozwiązań, czyli generowanie pomysłów; 4) wybór najlepszego rozwiązania i zastosowanie go w praktyce. (Szmidt, 1995: 26). E. Nęcka wyróżnia nieco więcej elementów przebiegu procesu twórczego: dostrzeżenie problemu, zrozumienie go, następnie sformułowanie i przeformułowanie problemu, budowanie problemu pomocniczego, rozwiązanie problemu pomocniczego i powrót do problemu zasadniczego (Nęcka, 1994: 91 - 196). Nie każdy z tych etapów zawsze musi występować, jeśli bowiem jesteśmy w sytuacji, kiedy mamy problem i zdajemy sobie z niego sprawę, jest on przez nas dobrze i dogłębnie rozumiany, to przechodzimy do etapu trzeciego, gdzie nadajemy mu właściwą formę, precyzujemy oczekiwania związane z jego rozwiązaniem. Natomiast warto o każdym z tych etapów pamiętać i nie lekceważyć ich wartości. Na przykład umiejętność dostrzegania problemów jest bardzo ważna ponieważ bez niej nie byłoby nowych osiągnięć. Tylko wtedy, kiedy zauważymy sprawy wymagające wyjaśnienia, braki i niedostatki istniejących rzeczy, wadliwe ich funkcjonowanie, jesteśmy w stanie je przekształcać i udoskonalać

lub wytworzyć nowe, bardziej przydatne. Umiejętność dostrzegania problemów, podobnie jak inne umiejętności potrzebne do realizowania kolejnych etapów twórczego rozwiązywania problemów można trenować i rozwijać czyli można się ich nauczyć. Przykładem techniki dostrzegania problemów i zadań poznawczych jest T3/ZOOM autorstwa M. Olczak. Nazwa techniki opisuje jej sens oraz procedurę. „T” to pierwsza litera nazw wglądów: „to co widać na pierwszy rzut oka” (pierwszy wgląd), „to co mniej widoczne” (drugi wgląd), „to czego nie widać, a na pewno jest” (trzeci wgląd). Cyfra 3 umieszczona w nazwie techniki podkreśla ilość wglądów. (...) ZOOM w technice, działając na zasadzie „szkła powiększającego”, pozwala przybliżyć „oko” obserwatora, by ten dostrzegł w rzeczywistej sytuacji „mikroproblemy”, działając zaś na zasadzie „obiektywu szerokokątnego”, umożliwia widzenie obserwowanej sytuacji w perspektywie rozległych problemów i zadań – „makroproblemów” (Olczak, 2013: 7). Technika ta odwołując się do wyobraźni, skojarzeń, analizy i syntezy, abstrahowania, dokonywania transformacji myślowych, pozwala uwrażliwić ucznia na otoczenie, w którym funkcjonuje i ułatwia dostrzeganie problemów oraz zadań poznawczych, dzięki czemu może on tworzyć nowe i wartościowe idee.

W. Dobrołowicz proponuje natomiast uniwersalne czynności, które ułatwiają proces twórczy na etapie generowania pomysłów (Dobrołowicz, 1993; 166 - 167). Pierwszą czynnością jest kruszenie polegające na burzeniu zastanej rzeczywistości. Tworzenie nowych rzeczy rozpoczyna się od poddania w wątpliwość tego co istnieje. Chodzi tu trochę o zadanie pytania: Czy to, na co patrzymy musi takie być? Czy jesteśmy pewni, że powinno tak wyglądać? Co stoi na przeszkodzie, żeby wyglądało inaczej? Zastanawiamy się co można zmienić, zamienić, dołożyć, wyrzucić, na jaki aspekt spojrzeć inaczej niż dotychczas. Kolejną czynnością to superpozycja, czyli nakładanie na siebie cech różnych obiektów w celu ulepszenia jednego z nich. Taki zabieg jest dobrym rozwiązaniem, wtedy gdy chodzi o udoskonalenie istniejącego obiektu. Jeżeli chcemy poprawić działanie jakiejś rzeczy to wybieramy w sposób losowy kilka obiektów, które wydawałoby się nie mają żadnego związku w tą rzecz i zapożyczamy od nich to, co może nam się przydać w jej usprawnieniu. Np. jak można udoskonalic biurko do pracy; lista obiektów to: „klucz”, „samochód”, „leżak”, jabłko. Aby udoskonalic biurko od „klucza” możemy wziac idee zamykania szuflad, od „samochodu” szybkość, elegancję, od „leżaka” wygodę pracy, od „jabłka” miejsce na jedzenie. Są to pomysły na udoskonalenie biurka, nie każdy z nich trzeba wykorzystac, ale ta technika umożliwia wytworzenie większej liczby pomysłów, spośród których możemy dokonywac wyboru. Ostatnia technika to identyfikacja z obiektem, polegająca na tym, aby wyobrazic sobie, że jest się w srodku ulepszanego obiektu, że realizuje się te same czynności, co badany albo usprawniany obiekt. Np. wyobrazamy sobie, że jesteśmy biurkiem, które stoi w danym miejscu, ktoś przy nim siada i pracuje - jak chcielibyśmy zmienic to biurko. Wzucie się w obiekt pozwala nam nieco inaczej spojrzec na problem, dostrzec inne jego aspekty. Przykłady konkretnych ćwiczeń rozwijają-

cych umiejętności potrzebne do sprawnego realizowania poszczególnych etapów twórczego rozwiązywania problemów można znaleźć w licznych publikacjach z zakresu pedagogiki twórczości czy też treningu twórczości. Są to gotowe propozycje, które można stosować na zajęciach z uczniami w szkole, dostosowując je do konkretnego tematu. Może to stanowić wzbogacenie oferty programowej istniejących przedmiotów nauczania o treści związane z twórczym rozwiązywaniem problemów.

W zależności od specyfiki zajęć nauczyciel może prowadzić lekcje korzystając chociażby wycinkowo z metod, technik skupionych wokół podejścia analitycznego lub intuicyjnego, służących twórczemu rozwiązywaniu problemów (Nęcka, 2001: 209 – 212). Nurt analityczny koncentruje się na dogłębnej analizie problemu. Problem jest rozkładany na jak najdrobniejsze części składowe, którym później przyglądamy się, diagnozujemy, próbujemy modyfikować ich cechy np. kolor, kształt, materiał. Tworzymy też kombinacje pomiędzy różnymi wersjami poszczególnych części składowych. Na koniec bierzemy pod uwagę wszystkie możliwe kombinacje i oceniamy ich użyteczność w stosunku do postawionego celu. Część z nich może okazać się już dawno znana, część bardzo dziwna i z logicznego punktu widzenia nieużyteczna, ale mogą wystąpić też bardzo interesujące i zaskakujące pomysłowością propozycje, które można wprowadzić w życie. Przykładem takiej techniki jest analiza morfologiczna, która stanowi idealną pomoc, gdy chcemy stworzyć różnorodne pomysły rozwiązań bądź poszukujemy tez związanych z eksploracją zagadnienia. Dzięki analizie morfologicznej poszerzamy spojrzenie na problem, bierzemy pod uwagę wiele jego aspektów, co zdecydowanie zwiększa szansę na wymyślenia czegoś zupełnie nowego. Podejście intuicyjne natomiast skupia się na całościowym oglądzie sytuacji i czerpie inspiracje z czynnika irracjonalnego, wyobrażeń, marzeń. „Ich intuicyjność oznacza – z jednej strony – poleganie na zbiorowej mądrości lub potocznej intuicji osób, które skutecznie i z pożytkiem się nimi posługują, a z drugiej – wykorzystywanie fantazji, emocji, przeczuć lub innych niesprawdzonych źródeł inspiracji w procesie rozwiązywania problemów” (Nęcka, 2001: 210). Najbardziej popularnym przykładem nurtu intuicyjnego jest burza mózgów, którą najlepiej stosować, kiedy oczekujemy wielu pomysłów. Jest to metoda nastawiona na maksymalizację wytworzonych idei. Im więcej pomysłów tym lepiej ponieważ tworzenie dużej liczby propozycji otwiera więcej możliwości rozwiązań. Dobrze jeśli wytwarzane idee są wynikiem zarówno płynnego myślenia (wiele pomysłów z jednej kategorii), jak i giętkiego myślenia (wiele pomysłów w różnych kategorii) uczestników sesji. Bardzo ważną zasadą burzy mózgów jest odroczenie wartościowania, co oznacza w pierwszym etapie zgłaszamy wszelkie pomysły jakie przychodzą nam do głowy, bez żadnych ograniczeń. Pomysły mogą być szalone, dziwaczne, niepasujące do zagadnienia. Nawet zaleca się zachęcanie uczestników do tego rodzaju tworzenia. Zadaniem prowadzącego jest, aby pilnował zapisania każdego pomysłu z uwagi na to, że każdy może okazać się cenny oraz pilnował, aby uczestnicy nie dokonywali przedwczesnej diagnozy wytworzonych idei. W momencie przejścia do etapu analizy i oceny pomysłów może okazać się, że w po-

łączeniu z innym pomysłem stworzy cenną i wartościową koncepcję rozwiązania problemu. Burza mózgów jest dość elastyczną metodą, którą doczekała się wielu odmian (Proctor, 2003: 127-140). Można z nich wybierać, dostosowując odmianę do cech osobowościowych osób tworzących grupę z jaką pracujemy oraz do trudności jakie w tej grupie mogą wystąpić w czasie sesji burzy mózgów.

Podsumowanie

W nauczaniu ważne jest nie tylko to, żeby uczeń zdobył wiedzę na temat tego, co już zostało poznane, ale też aby dowiedział się jak wyglądał proces dzięki któremu to odkrycie, wynalazek, szeroko rozumiana nowość, powstała. Ale także to, co może najważniejsze w nauczaniu, aby poddawał w wątpliwość, to co już istnieje. Aby nie przyjmował wiedzy jako czegoś stałego, trwałego, niezmiennego, czegoś co zostało już od początku do końca opisane i poznane, a jego rolą jest tylko zapamiętanie właściwych zdarzeń. Aby wiedza nie stała się wiedzą jałową (Szmidt, 2007: 203-204). Bez możliwości i perspektyw rozwojowych, bez wychodzenia poza to, co znane i dane w materiale lekcyjnym. Zadawanie przez ucznia dodatkowych pytań traktowane jest jako element, który zaburza rytm lekcji i nie pozwala na przerobienie założonego materiału. Chociaż powinno być doceniane i traktowane, jako przejaw aktywności, ciekawości poznawczej, motywującej do poszukiwania nowej wiedzy. Obecnie efektem edukacji szkolonej, w dużej mierze jest zbiór faktów, wzorów, definicji, czyli wiedza encyklopedyczna. To z nią uczeń wychodzi ze szkoły. Często nie wie, jak ją wykorzystać w praktyce. Nauczył się jej ponieważ było mu to potrzebne do zdania egzaminu, co jest konieczne do kontynuowania edukacji. Przed uczniem stawiane są głównie problemy zamknięte, których rozwiązanie wymaga zapamiętania i odtworzenia konkretnej informacji. Takie działania sprawdzają się w sztucznych szkolnych warunkach, ale w życiu społecznym są raczej mało przydatne, szczególnie w epoce szybko zachodzących zmian. Na bazie takich sytuacji uczeń nie posiada umiejętności wykorzystywania swojej wiedzy do stawiania sobie nowych celów poznawczych i zadań pozwalających na rozwój jego potencjalnych możliwości. Dlatego potrzebne jest, aby w szkole stawiane były przed uczniem także zadania otwarte, prowokujące do zadawania licznych pytań, zmuszające do zastanowienia się, uruchamiające samodzielne myślenie. Aby uczeń nie bał się poszukiwania różnych rozwiązań i sprawdzania ich możliwych zastosowań. Twórcze rozwiązywanie problemów pozwala dogłębnie przeanalizować problem, wyciągnąć wnioski i wytwarzać propozycje zmian udoskonalające to, co już jest. Tylko tak możliwy jest rozwój i postęp. Musimy uczniów nauczyć myśleć, aby mogli tworzyć nowe idee, pozwalające im aktywnie uczestniczyć w zmieniającym się społeczeństwie.

Bibliografia

- Dobrołowicz, W. (1993). *Psychika i bariery*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Mead, M. (1987). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Góralski, A. (1989). *Twórcze rozwiązywanie problemów*. Warszawa: PWN.
- Nęcka, E. (1994). *TROP...Twórcze Rozwiązywania Problemów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Nęcka, E. (2010). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Olczak, M. (2013). *Jakość dostrzegania problemów i zadań poznawczych – istotny czynnik wychowania do twórczości. T3/ZOOM techniką wspomagania rozwoju myślenia twórczego uczących się*. Łódź: Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej.
- Proctor, T. (2003). *Twórcze rozwiązywanie problemów*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt, K. J. (1995). *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości część 2*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szmidt, K. J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Toffler, A. (1997). *Trzecia fala*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

A creative way of solving problems as a challenge of modern education

Globalization of the modern world is connected with a novelty, progress and adaptation to rapid changes in all sphere of our life. In this situation the main obligation of school should be coping with new challenges and preparation students to live in scientific and technical civilization. It requires education connected with independent thinking, critical receiving information from the outside and a reflection on it. School need to support multilateral development of student that will allow him to participate in future, usually difficult actions, in active way. Realization new challenges is available because of multidirectional thinking, finding information, an advancement of knowledge and personal improvement. Tasks resulting from process of globalization requires extraordinary ideas and resolving problems in creative way. Because of that education at school connected with the ability of finding a creative way to solve a problem seems to be a desirable feature. The purpose of this article is showing how we can introduce an educational model of creative solving problems into practice.

TERESA JANICKA-PANEK
Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

**Wybrane sposoby uprawiania pedagogiki
wczesnoszkolnej - ujęcie historyczne i współczesne**

Pedagogika wczesnoszkolna poszukuje odpowiedzi na wiele znaczących pytań - z uwagi na podmiot badań-dziecko i proces rozwoju/wychowania, funkcjonując w szerokim nurcie myślowym współczesnej humanistyki. Oceny dorobku tej subdyscypliny pedagogicznej są złożone, a zdarza się, że bywają i kontrowersyjne. Oryginalność danej koncepcji, czy też zespołu koncepcji, polega w istocie rzeczy na oryginalności w systematyzowaniu i porządkowaniu funkcjonujących i niejednokrotnie „rozproszonych” idei pedagogicznych, odkrywaniu na nowo ukrytych i nieodgadnionych dotychczas znaczeń.

Pedagogika wczesnoszkolna, jako subdyscyplina nauk pedagogicznych, zobowiązuje do analizy faktów i zjawisk w obszarze aktywności dziecka w młodszym wieku szkolnym w sposób naukowy, tzn. w sposób uwzględniający metodologiczne zasady konstruowania teorii naukowych, czy też systemów teoretycznych. Wiele problemów, czy kontrowersji, jak o tym przekonamy się w toku analizy, wymaga nowych ujęć, dalszych, bardziej pogłębionych analiz i studiów, a także poważnej refleksji teoretycznej, z uwagi na ciągle zmieniający się kontekst społeczny. Nowych doniesień dostarczył swoisty „eksperyment”, jakim było wprost nieprofesjonalne objęcie obowiązkiem szkolnym dzieci sześciolatnie.

Zainteresowania problematyką pracy pedagogicznej z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym mają już długą historię. Kształcenie początkowe dzieci, jako zagadnienie pedagogiczne, pojawiło się już w starożytności (spełnione kryterium dorobku kulturowego)⁵⁸.

Oceny dorobku pedagogiki wczesnoszkolnej można dokonywać z różnych punktów widzenia. Można wziąć pod uwagę, jak to uczynił między innymi Franciszek Szlosek⁵⁹. Z kolei Maria Jakowicka zaproponowała, by rejestr wydanych publikacji w odpowiednim przedziale czasowym uczynić kryterium oceny, a także ukazać zawartość treściową tych publikacji (stan teoretyczno-

⁵⁸ Zob.: Źródła dotyczące historii myśli pedagogicznej

⁵⁹ Interesujące podejście w rozstrzyganiu o statusie naukowym dyscypliny/subdyscypliny naukowej przedstawia Franciszek Szlosek, podając jedenaście kryteriów, ukazujących autonomię naukową w szerokim kontekście kulturowym. Por.: F. Szlosek, *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*. Warszawa 2015; 17. Zob. także: M. Jakowicka, *Stan i potrzeby rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*. Zielona Góra 1983.

ści dyscypliny). Taka analiza daje orientację w dorobku ilościowym oraz jakościowym, a jest on niewątpliwie imponujący.

Współczesne transformacje społeczne znacznie wzbogacają pole interpretacji pedagogiki wczesnoszkolnej, czyniąc z młodszego ucznia przysłowiowego „królika doświadczalnego”.

Zasadnym wydaje się pytanie, jakie twierdzenia z dotychczasowego dorobku pedagogiki wczesnoszkolnej miały, przynajmniej w zamyśle, charakter naukowy, czy też były tylko próbą „budowania” konstrukcji teoretycznej, odpowiadającej wymogom metodologicznym. Oto pytanie badawcze trudne do jednoznacznych ocen, ale też mogące stać się przedmiotem analiz empirycznych i metateorii.

W latach 1994-2015 ukazało się wiele publikacji zwartych a także rozpraw i artykułów, podejmujących w różnym zakresie rozległą problematykę pedagogiki wczesnoszkolnej. Warto przytoczyć publikacje autorstwa Ireny Adamek, Józefy Bałachowicz, Anny Brzezińskiej, Danuty Cichy, Krystyny Duraj-Nowakowej, Ewy Filipiak, Doroty Klus-Stańskiej i Marzeny Nowickiej, Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej i Ewy Zielińskiej, Anny Klim-Klimaszewskiej, Małgorzaty Karwowskiej-Struczyk, Iwony Laski, Marzenny Magdy-Adamowicz, Urszuli Oszwy, Janiny Uszyńskiej-Jarmoc, Danuty Waloszek, Tamary Zacharuk, Małgorzaty Żytka i wielu innych Autorów⁶⁰.

W tabelach 1-3 dokonano omówienia dotychczasowych sposobów uprawiania pedagogiki wczesnoszkolnej i zaprezentowano warianty naukowego podejścia, zwracając uwagę na współczesne tendencje, próbując dostrzec kierunek zmian. Tabele te ulegają systematycznym transformacjom, co jest wynikiem uogólniania wiedzy pedagogicznej.

Tabela pierwsza zawiera zestawienie kryteriów analizy, stwierdzonych niedostatków pedagogiki wczesnoszkolnej, stwierdzonych w 1993 roku przez Ryszarda Więckowskiego. Z perspektywy upływu ponad dwudziestu lat (2016) podjęłam próbę oceny kierunków zmian (transformacji). Współczesną ocenę zamieściłam w ostatniej kolumnie, rezygnując już z dodatkowych analiz.

W tabeli drugiej zaprezentowano sposoby uprawiania pedagogiki wczesnoszkolnej, dokonując analogicznego jak w tabeli nr 1 porównawczego zestawienia.

⁶⁰ Por.: Wykaz literatury do referatu

Tabela 1. Niedostatki pedagogiki wczesnoszkolnej a ich współczesna interpretacja

Oceniane kategorie (1993)	Niedostatki (1993)	Współczesna ocena (2016)
<p>W dotychczasowych pracach z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej dominował nurt metodyczny. Dzięki temu nauczyciele uzyskali wiele informacji dotyczących metod, organizacji itp. codziennej pracy pedagogicznej z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym. Większość prac z tego zakresu miała charakter metodyk, czy też poradników metodycznych, opartych na doświadczeniach i intuicji pedagogicznej, ale były też prace metodyczne oparte na badaniach. Ten nurt był najbardziej „obfity”.</p>	<p>Gorzej natomiast jest, że w wielu przypadkach proponowane nauczycielom metody, środki zaradcze itp. funkcjonowały w „teoretycznej próżni”. Eliminacja tej swoistej „teoretycznej próżni” może się, jak sądzę, dokonywać przy wykorzystaniu mówiąc w uproszczeniu, następującego zabiegu metodologicznego; badania określonych procesów pedagogicznych, wyjaśnienie ich istoty, a następnie proponowanie metod, środków, wspomagających skutecznie badany proces.</p>	<p>Kierunek utrzymany, z tendencją malejącą; pedagogika wczesnoszkolna przestaje być identyfikowana wyłącznie z technologią kształcenia na tym etapie edukacyjnym; nadal utrzymuje się stan niedojrzałości metodologicznej; pojawiają się monografie zawierające interesujące analizy jakościowe, np.: (Dorota Klus –Stańska; 2005, Józefa Bałachowicz; 2009).</p>
<p>W pedagogice wczesnoszkolnej brakuje syntez</p>	<p>Brak prawdziwego dorobku</p>	<p>Znaczące opracowania następujących Autorów: Ireny Adamek, Józefy Bałachowicz, Anny Brzezińskiej, Danuty Cichy, Krystyny Duraj-Nowakowej, Ewy Filipiak, Teresy Janickiej-Panek, Doroty Klus-Stańskiej, Marzeny Nowickiej, Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej, Ewy Zielińskiej, Anny Klim-Klimaszewskiej, Małgorzaty Karwowskiej-Struczyk, Urszuli Laski, Marzenny Magdy-Adamowicz, Urszuli Oszwy, Janiny Uszyńskiej-Jamroc, Danuty Waloszek, Małgorzata Żytka, Tamary Zacharuk i wielu innych Autorów.</p>

<p>W opracowaniach z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej dominuje tendencja podnosząca do rangi fetyszu, przedmiotu obdarzonego swoistą siłą magiczną, program nauczania.</p> <p>W związku z tym w propozycjach metodycznych mówi się dość często, jak realizować program, a bardzo mało lub wcale, jak rozwijać dziecko.</p>	<p>Program jest propozycją, a nie „świętością”, środkiem pomagającym nauczycielowi w rozwijaniu dziecka i pedagogika wczesnoszkolna powinna tę świadomość umacniać, proponując skuteczne środki rozwijania dziecka.</p>	<p>Zmiana interpretacji programu nauczania w klasach I – III; zmiana roli dokumentu zwanego podstawą programową edukacji wczesnoszkolnej, będącego podstawą do opracowywania autorskich programów, opartych na założeniach pedagogiki konstruktywistycznej i personalistycznej.</p>
<p>W opracowaniach z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej dominuje, używając konwencjonalnego nazewnictwa, tzw. podejście zadaniowe. Samo jednak pojęcie zadania, w sensie semantycznym, jest to „coś” narzuconego jednostce ze wewnątrz i wymagające odeń wykonania tego pod rygorem sankcji i kar. Metodycy formułują zadania dla nauczycieli, a nauczyciel dzieciom itd. „Podejście zadaniowe” oparte jest, przynajmniej implícite, na tzw. teorii urabiania osobowości dzieci według przyjętych a priori schematów.</p>	<p>Zastąpić wspomniane podejście innym podejściem – „podejściem sytuacyjnym”. Należałoby analizować sytuacje, dzięki którym dziecko pokonuje poszczególne etapy własnego rozwoju. Ta zmiana podejścia ma wielostronne konsekwencje i szerokie implikacje teoretyczne oraz prakseologiczne. Stanowi swoistą „filozofię” proponowanej w teorii i praktyce koncepcji pedagogiki wczesnoszkolnej.</p>	<p>Metoda projektu edukacyjnego; Metody pracy z uczniem uzdolnionym; Wykorzystanie założeń pedagogicznych między innymi takich Pedagogów, jak Maria Montessori, Celestyn Freinet, Ireny Majchrzak (zdolność do asymilacji dotychczasowej myśli pedagogicznej do aktualnego kontekstu i uwarunkowań). Edukacja inkluzywna (Tamarra Zacharuk i inni); Twórczy nauczyciel i uczeń (Marzenna Magda-Adamowicz (2009, 2011)).</p>
<p>Czystość naukowa.</p>	<p>Pedagogika wczesnoszkolna jest dyscypliną koniunkturną.</p>	<p>Realizacja projektów finansowanych w ramach EFS; często bez wyraźnych podstaw metodologicznych, bez systemowych założeń badawczych. Tendencja wzrostowa.</p>
<p>W badaniach naukowych z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej dość często dominującym sposobem formułowania raczej zadań, a nie twierdzeń teoretycznych był schemat behawioralny oparty na klasycznej formule: bodziec – reakcja.</p>	<p>Dzięki temu uzyskaliśmy tzw. wiedzę opisową zamiast „wiedzy wyjaśniającej”. Poznaliśmy zatem tylko zewnętrzne symptomy badanych zjawisk pedagogicznych, a nie ich istotę.</p>	<p>Kierunek obserwowany nadal, z tendencją malejącą</p>
<p>W empirycznych opracowaniach tzw. naukowych dotyczących pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym dominowały ilościowe zestawienia statystyczne, różne wskaź-</p>	<p>Liczba bowiem oznacza ściśle wymiarną jakość. Trudno w naukach społecznych, a pedagogika wczesnoszkolna do nich należy, opisać wyłącznie lub prawie wyłącznie w kategoriach ilościowych,</p>	<p>Kierunek obserwowany nadal, z tendencją malejącą; godny podkreślenia jest zwrot w myśleniu pedagogicznym nauczycieli, inspirowany publikacjami m. in. Doroty Klus-Stańskiej (<i>Konstruowanie</i></p>

<p>niki liczbowe, wykresy ilościowe, wskaźniki istotności itp., a w bardzo ograniczonym zakresie analizy jakościowe o charakterze wyjaśniającym. To „zwalniało” badaczy od rzeczywistego wysiłku umysłowego na rzecz operacji liczenia, zestawiania tabel itp.</p>	<p>takie złożone zjawisko, jakim jest rozwijająca się osobowość dziecka.</p>	<p><i>wiedzy uczniów), Józefy Bałachowicz (Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych); wzrost udziału badań jakościowych w rozwoju subdyscypliny.</i></p>
<p>Orientacje edukacyjne: orientacje nastawione na formułowanie zadań.</p>	<p>Wskazana orientacja nastawiona na dziecko.</p>	<p>Zmiana proporcji: wzrost świadomości nauczycieli i rodziców uczniów w zakresie potrzeb dziecka/ucznia; wzrost liczby autorskich programów nauczania, realizacja projektów, zmiana przepisów, których celem jest poszerzenie autonomii szkoły/nauczycieli; rozwój szkolnictwa. Wzrost kompetencji metodologicznych badaczy zajmujących się pedagogiką wczesnoszkolną; pedagogika wczesnoszkolna subdyscypliną wieloparadygmatyczną.</p>

Źródło: T. Janicka-Panek (2016)

Tabela 2. Sposoby i efekty uprawiania pedagogiki wczesnoszkolnej

Nazwa sposobu	Opis	Efekt
<p>Podjęcie doświadczenia</p>	<ul style="list-style-type: none"> – bezpośredni kontakt z rzeczywistością pedagogiczną – autoobserwacja zjawisk – rejestracja – opis podjęcia 	<p>Zróznicowano treściowo i objętościowo opisy zróznicowanych znaczeń; wzrost umiejętności interpretacyjnych, jakości dokonywanych analiz</p>
<p>Podjęcie informacyjno-popularyzatorskie</p>	<ul style="list-style-type: none"> – gromadzenie pośrednio lub bezpośrednio informacji 	<p>Przetworzona informacja; dodatkowa interpretacja; doskonalenie języka pedagogiki wczesnoszkolnej, porządkowanie pojęć Rozwój pedagogiki porównawczej</p>
<p>Podjęcie konkretyzacyjne</p>	<ul style="list-style-type: none"> – próba określenia możliwości i zakresu stosowalności określonych koncepcji edukacyjnych o charakterze ogólnym 	<p>Próba implementacji wybranej teorii pedagogicznej w praktyce, na przykład teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardniera (projekt ogólnopolski <i>Pierwsze</i></p>

		<i>uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy)</i>
Badania w działaniu	<ul style="list-style-type: none"> – nauczyciel w roli badacza – analiza przebiegu procesu rozwoju dziecka/ucznia 	Obserwacje w przedszkolu Diagnozowanie gotowości edukacyjnej pięcioletka (GE 5) Diagnozowanie gotowości szkolnej sześciolatka (SGS -6) Skala Funkcjonowania Pierwszoklasisty OBUT- Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasisty
Podjęcie naukowe	<ul style="list-style-type: none"> – potrzeba konstruowania teorii czy systemów teoretycznych badanych faktów czy zjawisk 	Pedagogika wczesnoszkolna pozostaje nadal nauką opisywającą a niewyjaśniającą i postulatywną; zauważalna zmiana podejścia w profesjonalizacji badań, w ilości i jakości badań przeprowadzonych przy wykorzystaniu metod charakterystycznych dla danej dyscypliny; większy stopień wykorzystania teorii w konceptualizacji badań.

Źródło: T. Janicka-Panek (2016)

Jednym z podstawowych problemów metodologicznych pedagogiki jest problem aktywności dziecka w systemie edukacyjnym. Jakie są źródła i uwarunkowania psychiczne aktywności dziecka, różnych jej rodzajów? W wielu koncepcjach psychologicznych próbuje się mniej lub bardziej przekonująco formułować teorie wyjaśniające to zjawisko funkcjonowania „psychicznego wnętrza” człowieka. Daje się tutaj zaobserwować co najmniej dwa przeciwstawne stanowiska: pierwsze z nich orzeka, że aktywność jednostki ma uwarunkowania zewnętrzne, jest zewnętrznie sterowana. Ten styl myślenia, wywodzący się jeszcze od Arystotelesa, znalazł najpełniejsze ujęcie w behawiorystycznej koncepcji aktywności. Drugie zaś stanowisko orzeka o tym, że określona aktywność ma przede wszystkim uwarunkowania wewnętrzne, czyli innymi słowy: świat zewnętrzny jest w sposób swoisty „przetwarzany przez wnętrze” jednostki i rezultatem jest określona aktywność.

Warto odnotować odwoływanie się współczesnych badaczy do dorobku psychologii rozwojowej (Piaget, Bruner, Wygotski, Aebli) oraz ogólnie pojętej kultury (Hejnicka-Bezwińska), co znacznie poszerza, wzbogaca i dodaje wiarygodności oraz znaczenia analizom i interpretacjom badanych zjawisk społecznych. We współczesnej pedagogice wczesnoszkolnej rozwija się podejście analityczne, podążanie ku badaniom jakościowym, wzrasta poziom wykorzystania teorii z innych dyscyplin w konceptualizacji badań, odnotowuje się coraz wię-

cej prób wyjaśniania zachodzących zjawisk w procesie wychowania młodszych uczniów z nastawieniem na dobro podmiotu edukacyjnego.

Tabela 3. Warianty naukowego podejścia w uprawianiu pedagogiki wczesnoszkolnej oraz efekty

Nazwa podejścia (wg R. Więckowskiego)	Charakterystyka	Efekty
Metodologiczne podejście czynnikowe	Rejestrowanie przyczyn powodujących badane zjawisko	Inwentaryzacja i systematyzacja czynników, wskaźników, kategorii obserwacyjnych
Metodologiczne podejście funkcjonalne	Rejestracja skutków badanego zjawiska Określenie korzystnych lub niekorzystnych oddziaływań wybranych zmiennych	Procedura wartościowania Oceny utylitarne Zwrócenie uwagi na znaczenie
Metodologiczne podejście zaksjomatyzowane	Sposób formułowania określonych „konstrukcji myślowych”, pozwalających na wyjaśnienie faktów i zjawisk z punktu widzenia dobra dziecka i jego rozwoju	Wychowanie oparte na systemie wartości, na poszanowaniu indywidualnej „logiki rozwoju”; zmiana paradygmatów; orientacja humanistyczna.

Źródło: T. Janicka- Panek (2016)

Zjawiska i procesy zachodzące w życiu społecznym, politycznym i gospodarczym, a także w nauce i technice, skłaniają ludzi do zastanowienia się nad kształtującą się nową wizją jakości życia, poczynaniami mającymi wpływ na istotę przeobrażeń. Aktywność wielu grup społecznych skierowana jest na współdziałanie i współtworzenie nowych teorii. Dotyczy to różnych dziedzin życia, także edukacji. Potrzeba nakreślenia nowych teorii edukacyjnych jawi się jako konieczność. Bowiem w obecnych czasach należy globalnie spojrzeć na sposoby edukacji i wychowania oraz zastanowić się, kogo chcemy wychowywać, kim ma być nasz wychowanek, czym powinien się charakteryzować. Należy zatem krytycznie spojrzeć na dotychczasową rzeczywistość.

Pedagogika jako dyscyplina naukowa, której przedmiotem opisu, wyjaśnienia i interpretacji jest szeroko pojmowana praktyka edukacyjna, jest integralną częścią kultury swojego terytorium cywilizowanego i czasu historycznego. Prawo to przysługuje również w moim przekonaniu pedagogice wczesnoszkolnej, jako dyscyplinie pedagogiki.

Pedagogika wczesnoszkolna swoim współczesnym dorobkiem wpisuje się w różnorodne dziedziny kultury, poszerzając tym samym i pogłębiając możliwości interpretacji /reinterpretacji faktów oraz zjawisk zachodzących w szkole oraz otaczającym ją środowisku. Pedagogika wczesnoszkolna, podobnie jak pedagogika przedszkolna, korzysta z dorobku nauk humanistycznych i społecznych; niekwestionowany jest przecież udział psychologii i medycyny.

Pedagogika wczesnoszkolna bada zjawiska, rozumiane jako fakty społeczne czy procesy, które istnieją, powstają i zmieniają się w czasie, dzięki działaniom zbiorowości społecznych lub grup społecznych. Zjawiska społeczne (niektóre) mogą występować jedynie w odczuciu przedstawicieli danej społeczności (nie muszą mieć charakteru obiektywnego) – podaję za Wikipedią.

Wielu badaczy zajmujących się jakością edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej dziecka podkreśla nadal funkcjonujące rażące nieprzystosowanie współczesnej szkoły do pracy z 6, - 9 letnim dzieckiem, przestarzałą metodyką, brak aktywności badawczej na zajęciach, incydentalność współpracy grupowej, dyscyplinę ciszy i znieruchomienia.

Nadal brak jest pełnej realizacji koncepcji nauczania/uczenia się zintegrowanego; obserwowany stan to korelacje, asocjacje, nawiązania, (...), które nie wpisują się w pełni w pojęcie *integracja*. Edukacja wczesnoszkolna pozostaje zintegrowana tylko z nazwy; wskazane jest wdrażanie strategii, na przykład metody/strategii projektu edukacyjnego.

Dyskusja wśród pedagogów nad stanem tożsamości pedagogiki wczesnoszkolnej dopiero się rozpoczyna i ma charakter wyraźnie kontrowersyjny, otwarty oraz zachęcający do refleksji.

Bibliografia

- Adamek I., Bałachowicz J., (red), (2013), *Kompetencje kreatywnego nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*. Kraków.
- Bałachowicz J., (2009), *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa.
- Bałachowicz J., Kowalska A. (red), (2006), *Wczesna edukacja dziecka: stan obecny – perspektywy – potrzeby*. Warszawa.
- Brzezińska A. (red.), (2005), *Psychologiczne projekty człowieka. Praktyczna psychologia rozwoju*. Gdańsk.
- Cichy D.(red.), (2002), *Edukacja środowiskowa-programy, metody, efekty*. Warszawa.
- Duraj-Nowakowa K., (1998), *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej; modernizacja teorii i praktyki*. Kraków.
- Filipiak E., (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., (2009), *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczynają naukę w szkole*. Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T., (2008), *Pedagogika ogólna*. Warszawa.
- Jakowicka M., (1983), *Stan i potrzeby rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*. Zielona Góra.
- Janicka-Panek T., (2007), *Stanowienie celów dydaktyczno-wychowawczych w zintegrowanej edukacji uczniów*. Skierniewice-Radom.
- Janicka-Panek T., *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec aktywnych wyzwań edukacyjnych (innowacyjność i przedsiębiorczość)*. „EDUKACJA

- USTAWICZNA DOROSŁYCH Polish Journal of Continuing Education”, 2014, Nr 4 (87).
- Janicka-Panek T., (2014), *Znaczenie edukacji enaktywnej w procesie konstruowania wiedzy przez dzieci w wieku przedszkolnym i młodszych uczniów*. [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna; Uczeń i nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni społecznej*. Kopczyńska I., Magda-Adamowicz M., Nyczaj-Drag M. (red.), Toruń.
- Janicka-Panek T., (2015), *Transformacja celów wychowania w (z/dez) integrowanej edukacji wczesnoszkolnej*. Radom.
- Janicka-Panek T., (2016), *W poszukiwaniu tożsamości pedagogicznej pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: *Badanie-Dojrzwianie-Rozwój*. Szlosek F. (red.), Warszawa-Radom (w druku).
- Klus-Stańska D., Nowicka M., (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa.
- Klus-Stańska D. (red.), (2014), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków.
- Magda-Adamowicz M., (2009), *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III w zakresie twórczości pedagogicznej*. Zielona Góra.
- Magda-Adamowicz M. (red.), (2011), *Twórczy pedagogicznie nauczyciele klas młodszych: obszary i panorama problematyki*. Gniezno.
- Szlosek F., (2015), *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*. Warszawa.
- Uszyńska-Jarmoc J., (2008), *Komu sprzyja szkoła? Różnice w rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych dzieci młodszych w wieku szkolnym*. „Psychologia Rozwojowa”, 2008, nr 2.
- Waloszek D., (2009), *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*. Kraków.
- Więckowski R., (1993), *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa.
- Zacharuk T., (2008), *Wprowadzenie do edukacji inkluzywnej*. Siedlce.
- Żytko M., (2010), *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*. Warszawa.

Selected ways of making early education - historical and contemporary recognition

Changes in the practice of early childhood education is recognized as the manifestation of the activity of researchers, which gives them the possibility of coexistence in a world marked by cultural heritage (acquired early childhood education), and the current canon of social differences while maintaining the unit, expressed through the creation of individual system of norms and values, determining the specifics of goals and ways to achieve them. Changes made by the Ministry (MEN) at this stage of education (six years old in the first grade, teaching (de)integrated, and others) create new areas of research. Teacher increasingly acts as an investigator. Research (observations) resemble longitudinal study.

SŁAWOMIR KANIA
Instytut Nauk Pedagogicznych
Uniwersytet Opolski

Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

Zapobieganie ryzykownym zachowaniom cyfrowych tubylców – w kierunku profilaktyki pozytywnej

Wprowadzenie

Współczesnej rzeczywistości szkolnej towarzyszą nowe zachowania problemowe dzieci i młodzieży. Rozwój zachowań ryzykownych obecnie przybiera coraz to większą skalę w zakresie *online*. Obecnie profilaktyka pedagogiczna obserwuje tendencję wzrostową w zakresie „nowatorskich” zachowań ryzykownych z obszaru cyfrowych technologii oraz ryzykownych zachowań seksualnych. W tych obszarach odnotowuje się największy „postęp” zagrożeń, co niesie za sobą potrzebę szukania i doskonalenia środków zaradczych. Zachowania ryzykowne w sieci stanowią w tym przypadku całkowite novum, co do których wciąż brak jest gotowych propozycji profilaktycznych. Niezwykle istotne więc, wydaje się poszukiwanie i wdrażanie działań wspierających zdrowy styl życia, bo współczesna profilaktyka nie jest już „przeciwdziałaniem” a raczej promowaniem, wspieraniem rozwoju i utrzymywaniem zdolności samoobronnych wobec tychże zagrożeń.

Zachowania ryzykowne w sieci - podział i konceptualizacja

Współczesne funkcjonowanie dziecka i nastolatka zmieniło się z zakresie eksploracji przestrzeni rozwojowych. Do tych tradycyjnych obszarów dołączyła przestrzeń współczesnych cyfrowych mediów (Buckingham, 2008: 7). Przestrzeń ta często staje się miejsce bardzo ważnym dla jego funkcjonowania, w szczególności w budowaniu relacji rówieśniczych. W związku z tym aktywność w obszarze cyfrowych mediów, często przybiera takie rozmiary, że są cyfrowymi tubylcami. Określenie to po raz pierwszy zastosowała Mark Persky (2001: 1-6), przekazując przekonanie, że przestrzeń multimediów jest dla współczesnego dziecka przestrzenią wręcz pierwotną, w której nabywa i trenuje wiele przydatnych mu kompetencji. Sposób funkcjonowania takiego cyfrowego tubylca najlepiej obrazują słowa Manfreda Spitzera (2013: 179): „Ty-

powy cyfrowy tubylec jest online jeżeli nie bez przerwy to przez większość dnia; utrzymuje stały kontakt mailowy, sms-owy lub za pośrednictwem serwisów społecznościowych z przyjaciółmi i krewnymi, słucha przez wiele godzin dziennie muzyki, grając przy tym na konsoli lub oglądając wieczorny program telewizyjny. Zamiast budzika nastawia komórkę, po obudzeniu jeszcze przed opuszczeniem łóżka sprawdza nowe sms-y, pozostaje przez cały dzień osiągalny i około godziny 23:00 wysyła ostatnią wiadomość, przy czym zasypia przy dźwiękach muzyki z iPod'a lub telefonu." Cyfrowy tubylec to nastolatek, który znaczną część swojej aktywności związał z cyfrowymi technologiami. Internet stanowi dla niego równie ważne środowisko co szkoła, podwórko czy dom. Wraz ze zmianą przestrzeni dojrzewania, adolescenti przenieśli do sieci również zachowania ryzykowne.

A. Dzielska i A. Kowaleska (2014: 141) zachowania ryzykowne określają jako „różne zachowania podejmowane przez dzieci i młodzież, które zagrażają ich zdrowiu fizycznemu i psychicznemu, a także są niezgodne z normami społecznymi”. Przyjając więc można, że zachowania ryzykowne to te zachowania, których przejawianie przez jednostkę powiązane jest z potencjalnym ryzykiem pogorszenia się zdrowia i zaburzenia rozwoju oraz wywołaniem negatywnych konsekwencji społecznych dla tejże jednostki. W rzeczywistości społecznej zachowania te są charakterystyczne dla okresu adolescencji, gdzie Małgorzata Michel (2013: 75-76) wyróżnia kilka ich rodzajów:

- Uzależnienia od substancji – czyli inicjacja alkoholowa i używanie ryzykowne alkoholu, inicjacja narkotykowa i narkotyzowania się, odurzanie się lekami, inicjacja tytoniowa i palenie ryzykowne, odurzanie się substancjami domowej produkcji itp.
- Uzależnienia behawioralne – są to nadaktywność w korzystaniu z różnego rodzaju urządzeń typu komputer, telefon komórkowy, objadanie się, gry hazardowe itp.
- Przemoc i agresja – są to zachowania związane z agresją werbalną i niewerbalną, przemocą ekonomiczną, psychiczną i fizyczną ale również autoagresja.
- Ryzykowne zachowania seksualne – czyli wczesna inicjacja seksualna, zabawy seksualne, wielość i przypadkowość partnerów seksualnych itp.

Nie jest to oczywiście pełna klasyfikacja zachowań ryzykownych wieku adolescencji, jednakże mimo niepełnego obrazu przedstawiona obszar budowania programów profilaktycznych, który w porównaniu do stanu z lat 90-tych jest znacznie bardziej rozległy. Zachowania ryzykowne *online* również są niejednolite i możemy przyporządkować je do następujących kategorii:

- Inicjacja i poszukiwanie destrukcyjnych treści – jest to inicjacja w szkodliwe treści światopoglądowe i religijne. Sieć oferuje różnego rodzaju zestawienie stron internetowych, które promują i nawołują do skrajnego konsumpcjonizmu, egoizmu, rywalizacji, destrukcyjnych poglądów religijnych, buntu i łamania prawa. Destrukcyjne treści w sieci to również, różnego rodzaju strony zawierające filmy i zdjęcia stanowiące sprawozdanie z brutalnych zdarzeń tj. wypadki samochodowe i egzeku-

cje. Innym przykładem inicjacji w niekorzystne rozwojowo treści są gry komputerowe czy też sieciowe, o wysokim poziomie brutalizacji. Sceny w nich przedstawiane pokazują często makabryczne sytuacje a śmierć jest tam tylko częścią zabawy. Na uwagę zasługują również strony o tematyce suicydalnej, które dostarczają informacji oraz często instrukcji samobójczych. Poszukiwanie tego typu lub podobnych treści w sieci może stanowić utrwalenie destrukcyjnego światopoglądu i filozofii życiowej młodzieży i wzmocnić ich buntowniczość. Ekspozycja i absorpcja destrukcyjnych treści może nawet oddziaływać na zwiększenie podatności na zachowania ryzykowne w rzeczywistości społecznej, a nawet zwiększeni częstotliwości ich przejawiania.

- Nadużywanie rzeczywistości wirtualnej – są to zachowania z pogranicza uzależnień behawioralnych (Andrzejewski, Bednarek, 2014: 216). Pamiętać należy, że zachowania ryzykowne są zjawiskami występującymi przed dewiacją, a sama dewiacja nie jest przedmiotem oddziaływań profilaktycznych tylko terapeutycznych i resocjalizacyjnych. Przez nadużywanie rzeczywistości wirtualnej rozumie się każda nadaktywność związaną ze środowiskiem *online*. Nie należy traktować tych zachowań tożsame z takim dewiacjami jak fonoholizm czy uzależnienie od komputera, ale raczej z tym, co oferuje sam Internet. Do zachowań tych zaliczyć można przesadne używanie komunikatorów sieciowych, nadmierne korzystanie z portali społecznościowych typu facebook, nadużywanie gier sieciowych czy nadmierne używanie portali informacyjnych bądź tematycznych. Każda z tych czynności związana jest z fizycznym kontaktem z Internetem a nie urządzeniem w postaci komputera czy tabletu. Nadaktywność w rzeczywistości wirtualnej może zostać utrwalona, co w konsekwencji oznaczać może uzależnienie w sensie behawioralnym.
- Uczestnictwo i tworzenie negatywnych społeczności i subkultur sieciowych – są to różnego rodzaju nieformalne stowarzyszenia blogerów i użytkowników forum oraz społeczności na portalach społecznościowych typu facebook. Subkultury takie dotyczą najczęściej narkotyzowania się i wymiany informacji na ten temat. Na niektórych forach można nawet zaobserwować tzw. podszeptowaczy używek czyli takich internautów, którzy instruuja jak się narkotyzować. Kolejny przykład subkultur to społeczność tzw. hejterów czyli internautów, który mają na celu brutalne komentowanie zdarzeń i ośmieszanie innych użytkowników. Uczestnictwo w tego typu społecznościach, nawet jeśli są to sporadyczne kontakty *online*, przekładać może się na faktyczne działania związane z ideologią grupy.
- Sexting i cyberseks – Cyberseks jest zachowaniem ryzykownym związanym z pornografią, jej poszukiwaniem i udostępnianiem (Szarżała, 2009, s. 173). Internet posiada nieprzebrane zasoby darmowej pornografii i nie ma najmniejszych problemów by obejrzeć pornograficzny

film. Sieć jest miejscem przekazywania treści, ale również miejscem ich tworzenia i upublicznienia, nawet jeśli są to treści niedozwolone społecznie. Przykładem jest autopornografia, czyli wykonywanie filmów i zdjęć erotycznych bądź pornograficznych – inaczej seksting (Charkowska, 2011, s. 130-137). Zdjęcia te często są tak ujęte by nie można było zidentyfikować autora, jednakże obecnie notuję się publikację tych zdjęć na kontach własnych autorów. Jest to zjawisko na tyle niepokojące, że obecnie notuję się coraz częstsze przypadki publikacji autopornografii na własnych kontach na portalach społecznościowych. Częste kontakty z treściami erotycznymi i pornograficznymi wypacza u oglądającego rozumienie wielu zjawisk w kontaktach interpersonalnych, w szczególności tych intymnych pozwalających na budowanie satysfakcjonującego związku, prowadząc nawet do zniekształceń w pojmowaniu własnej tożsamości.

- Cyberbullying – inaczej cybernękanie, jest to specyficzna forma przemocy wykorzystująca atrybuty sieci tj. anonimowość, dostępność i powszechność (Kowalski, Limber, Agaton, 2010: 71-76). Przestrzeń Internetowa jest środowiskiem, które umożliwia przejawianie agresji i różnych form przemocy i nękanie potencjalnych ofiar, niemalże cały czas. Może przybierać formy dosłownej wulgarnej komunikacji, ośmieszania w sieci, ostentacyjnego wykluczania z grona sieciowych znajomych, z wykorzystaniem kompromitujących materiałów, a nawet kradzież tożsamości sieciowej poprzez opanowanie konta na portalu społecznościowym bądź też zwyczajne podawanie się za ofiarę. Cyberbullying jest pewną formą agresji rówieśniczej osadzonej w wirtualne rzeczywistości, co nie czyni ją mniej szkodliwym dla zdrowia psychofizycznego uczniów. Długotrwałe osaczanie ofiary w sieci może doprowadzić m.in. do wiktymizacji a nawet do prób samobójczych. W przypadku agresora istnieje poważne niebezpieczeństwo przejawiania podobnych zachowań w rzeczywistości społecznej, ze wszystkimi dla niego konsekwencjami, zaczynając od odrzucenia rówieśniczego a kończąc na syndromie nieprzystosowania społecznego.
- Nielegalne kopiowanie, udostępnianie i ściąganie plików - jest to zachowanie ryzykowne związane ze świadomym bądź nieświadomym łamaniem prawa autorskiego. Dzieci i młodzież sieć traktują jako obszar pozbawiony kontroli prawnej, a tym samym sankcji dla zachowań sprzecznych z normą prawną. Nielegalne kopiowanie, udostępnianie i ściąganie plików zagrożeniem dla rozwoju moralnego, gdyż często nie jest postrzegane jako oszustwo czy kradzież.

Przedstawiona klasyfikacja uzmysławia realność zagrożeń wynikających z zachowań ryzykownych w świecie wirtualnym. Warto więc poszukiwać działań wychowawczych, które zabezpieczą ucznia przed ich przejawianiem. Zachowania te nie wynikają bezpośrednio z okresu rozwojowego jaki jest adolescencja. Nie należy również traktować sieci jako samo w sobie złej i niekorzystnej rozwojowo.

Współczesna profilaktyka pedagogiczna i profilaktyka pozytywna

Współczesne ustalenia w zakresie profilaktyki, wskazują na prawidłowość determinantów zachowań ryzykownych, gdzie w 80% pokrywają się one niezależnie od przejawianego zachowania (Wojcieszek, 2002: 30). Determinanty te są określane jako czynniki ryzyka i czynniki chroniące, a ich znaczenie dla rozwoju dzieci i młodzieży można przedstawić jako wynik pewnego bilansu wpływów. „Bilans tych czynników będzie determinował zagrożenia dla zdrowia psychofizycznego i psychospołecznego, a zadaniem profilaktyki jest kreowanie takiej rzeczywistości wychowawczej, która będzie bogata w zmienne warunkujące zachowania prospołeczne oraz uboga w zmienne warunkujące zachowania ryzykowne” (Kania, 2016: 72). Wyróżnić więc można dwa podstawowe kierunki działań: zorientowane na czynniki chroniące i działania zorientowane na czynniki ryzyka.

Obecnie coraz większą popularność zdobywa idea profilaktyki pozytywnej czyli profilaktyki zorientowanej na zasoby i czynniki chroniące (Śliwa, 2015: 17). Zasoby są tymi elementami przestrzeni wychowawczej, które sprzyjają wysokiemu natężeniu czynników chroniących. Poprzez profilaktykę pozytywną rozumie działanie polegające „na wzmacnianiu tego co czyni młodych ludzi bardziej odpornymi na zagrożenia.” (Ostaszewski, 2006: 6) Natomiast Marek Dziewiecki (2006: 246) ten rodzaj profilaktyki określa jako „uczenie dzieci i młodzieży dojrzałej sztuki życia”. Profilaktyka pozytywna więc jest wspieraniem dzieci i młodzieży w uzyskaniu dojrzałości psychicznej i społecznej. Takie sformułowanie jednak nie precyzuje na jakich zasadach miała być realizowana. Na potrzeby większego uściślenia oddziaływań profilaktycznych określono dziewięć zasad profilaktyki pozytywnej (Tabela 1.).

Tabela 1. Dziewięć zasad profilaktyki pozytywnej

1.	Profilaktyka ma być przyjazna i przyjemna dla odbiorców
2.	Profilaktyka ma być impulsem do tworzenia i rozwoju
3.	Profilaktyka ma być zbiorem wskazówek dla zdrowego, dobrego i trzeźwego życia
4.	Profilaktyka ma na celu wpieranie zasobów i czynników ochronnych
5.	Profilaktyka ma bazować na współpracy środowiska rówieśniczego, szkolnego i rodzinnego
6.	Profilaktyka ma tworzyć przestrzeń i sytuacje pozytywnych inicjacji i przekraczania granic własnych oporów
7.	Profilaktyka ma być działaniem systematycznym i długofalowym
8.	Profilaktyka ma aktywizować odbiorców oddziaływań
9.	Profilaktyka ma być oparta na autorytecie i autentyczności wychowawców

Źródło: Opracowanie własne

Zbiór zasad ma ułatwić projektowanie konkretnych działań profilaktycznych w szkole. W ramach tychże ustaleń, profilaktyka zorientowana na zachowania ryzykowne w sieci może być realizowana poprzez następujące propozycje działań:

- Zmiany w regulaminie szkoły dotyczących posiadania telefonów komórkowych na zajęciach. Ważne jest by wspólnota szkolna formalnie określiła normy użytkowania telefonów komórkowych, które będą obowiązywały wszystkich członków wspólnoty szkolnej, nie tylko uczniów.
- Zmianę przestrzeni szkolnej na bardziej atrakcyjną przez co rozumie się ciągle zmiany przestrzenne i udoskonalenia wizualne. Całość tych działań ma na celu zapobiegnięcie znudzenia przestrzenią szkolną przez uczniów i ich koncentrowanie oraz wzbudzanie zainteresowania. Przykładem takich działań może być co tygodniowe zmiany na tzw. gazetkach ściennych w szkole, gdzie np. zmiana gazetki o historii polski wiązała by się z co tygodniowym przedstawieniem nowych postaci historycznych.
- Tworzenie przestrzeni alternatywnej wobec gier komputerowych. Rozumie się przez to konstruowanie przestrzeni dla zabaw i gier, czy to planszowych, czy terenowych, naukowych, sportowych itp. Całość takich działań związanych może być z cyklicznymi imprezami, warto jednak zaznaczyć, że tego typu gry powinny tak jak gry komputerowe posiadać dużą dostępność. Nie do przecenienia są również koła zainteresowań, pamiętać jednak należy, że powinny one mieć inicjatywę „od górną” czyli powinny odpowiadać na potrzeby uczniów, a nie stanowić odzwierciedlenie możliwości organizacyjnych nauczycieli. Powinny również dążyć w swej działalności do realizacji większych zamierzeń niż wyłącznie pogłębianie wiedzy. Można wyobrazić sobie, że koło np. przyrodników wykonuje mapę występowania jakiś gatunków roślin czy zwierząt, lub też wykonuje organizację zajęć terenowych z przedmiotów przyrodniczych dla innych uczniów. Koło naukowe historii może nadzorować tworzenie muzeum szkolnego a koło języka angielskiego przygotowywanie corocznego konkursu na opowiadanie po angielsku.
- Warto może zastanowić się nad przestrzenią do chwalenia się własnym hobby. W przypadku utalentowanych plastycznie uczniów mogą to być okresowe prezentacje ich prac. Działanie tak ma na celu pokazywanie zainteresowań i możliwości rozwojowych oraz utrwalanie aktywności hobbystycznej przez uczniów. Warto pamiętać by nie było to przestrzeń „chwały” wyłącznie jednego ucznia ale by pokazywała wielość zainteresowań poprzez prezentacje dokonań kilkoro uczniów czy też grup uczniowskich jednocześnie.
- Gazetka szkolna i internetowa – forma gazetki ma przede wszystkim na celu zwiększenia zaangażowania w sprawy szkolne. Jej internetowa wersja ma stanowić przykład przestrzeni w sieci, którą można dobrze zagospodarować.

- Warsztaty z prawa autorskiego - Warsztaty te mają na celu również uświadomienie uczniom, że przestrzeń internetowa jest regulowana normami prawnymi – że nie do końca jest to środowisko wolne do kontroli społecznej.
- Strona internetowa szkoły administrowana przez uczniów i nauczycieli – ma być miejscem, które stanowić ma przykład pozytywnej przestrzeni współorganizowanej przez nauczycieli i uczniów jako wspólnoty.
- Organizacja zajęć na bazie współpracy – kontakty *online* mogą nie sprzyjać rozwijaniu kompetencji społecznych, które stanowią czynnik chroniących przed zachowaniami ryzykownymi. Warto więc by nauczyciele organizowali tak zajęcia lekcyjne by tworzyć sytuacje społeczne sprzyjające ich rozwijaniu. Różnego rodzaju projekty oraz prace grupowe stanowią do tego rodzaju treningu doskonałą okazję.
- Tworzenie bezpiecznej przestrzeni – rozumie się przez to różnego rodzaju zabiegi wykluczające obszary których to uczniowie mogli by przejawiać zachowania ryzykowne. W szczególności zwracać należy uwagę na różnego rodzaju zakamarki szkolnych korytarzy i pomieszczeń, do których dyżury nauczycielskie nie docierają. Tak przestrzeń jawi się dla uczniów jako wolna od kontroli społecznej, w której można ustanawiać własne normy zachowania. Te przestrzenie należy przeorganizować w taki sposób by uczniowie mieli świadomość, że obszar korzystny dla tego typu zachowań w szkole nie istnieje.
- Zdrowy styl życia samych nauczycieli – nauczyciele obok rodziców i liderów młodzieżowych stanowią nie przeceniony model zachowań dla samych uczniów. Tak więc by wprowadzić i ustanowić standardy zachowań, które będą wspierały zdrowie psychospołecznych uczniów, należy dokonać zmian przez samych nauczycieli. Przykładem takich działań może być ograniczenie spożycia oraz rezygnacja z wnoszenia kawy na zajęcia lekcyjne (Autorowi znane są przypadki popijania kawy podczas zajęć lekcyjnych przez nauczycieli). Zamiast kawy nauczyciele mogą spożywać sok, wodę czy mleko, dla uczniów jest to jasny przekaz, że można funkcjonować bez wspomagaczy (nawet jeśli jest to tylko kawa). Przez zdrowy styl życia nauczycieli można również rozumieć ograniczenia korzystania z telefonu komórkowego przez samych nauczycieli, którzy nawet wykorzystując go podczas zajęć jako zegarek, dają przykład uczniom, że przynoszenie i korzystanie podczas zajęć telefonów komórkowych jest możliwe i czasami dopuszczalne.
- Gotowe strategie interwencji profilaktycznej - W wielu przypadkach w szkole może zaistnieć potrzeba nagłej reakcji, na któreś z zachowań ryzykownych. Warto więc wcześniej opracować strategie działań pomocowych.
- Inicjowanie nowych możliwości Internetu – czyli wykorzystywanie najnowszych możliwości sieciowych. Ważne jest by w świat nowinek

wprowadzali dorośli i pokazywali co robić by były one odpowiednio wykorzystywane.

- Spotkania z parą małżonków – profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych nawet jeśli są one cyfrowe, jest przede wszystkim pokazywaniem dobrego przykładu a nie straszeniem przed złym. W tym przypadku spotkaniem z parą małżonków.
- Opowiadania o związku, małżeństwie, podnoszenie kwestii miłości partnerskiej – warto zachęcić nauczycieli by w miarę własnych możliwości sami dali przykład udanego małżeństwa. Krótkie opowieści na godzinach wychowawczych o tym jak się zakochali, jak dzielą obowiązki z małżonkiem, „po czym poznali że to właśnie On/Ona”, uświadamiać będą, że miłości, oddanie poczucie partnerstwa są bardzo ważnymi sprawami dla udanego związku.
- Pokazywanie pasji przez rodziców i nauczycieli – to sposób na pokazywanie nowych alternatyw wobec Internetu na „żywym” przykładzie osób dorosłych.
- Domowa edukacja seksualna – seks jest przestrzenia prywatną i nie powinno się „edukować” na ten temat na forum klasy czy szkoły, gdyż utwierdza to jedynie w jego publicznym charakterze. Rozmowy na temat seksualność powinni prowadzić w domu rodzice. Dzięki takiemu zabiegowi utrzymujemy jasny przekaz, że jest to sprawa prywatna, jednocześnie wzmacniając autorytet rodzica, a nie go osłabiając. Rodzice powinni otrzymać wsparcie w tym zakresie poprzez udział w warsztacie czy kontakcie z pedagogiem, psychologiem szkolnym.
- Etykieta nauczycielska – nie ma bardziej nic przydatnego dla profilaktyki niż wskazywanie norm i wartość. Utrzymywanie etykiety przez nauczyciel jest właśnie jedną z dróg do realizacji tego celu. Pracownicy szkoły, utrzymując właściwy ubiór wskazują choćby na własny szacunek do instytucji, a zachowując normy grzecznościowe pokazują obraz relacji pełen szacunku do innej osoby oraz szkoły jako miejsca przyjaznych relacji.
- Warsztaty z netetykiety dla uczniów – uczniowie mogą posiadać przeświadczenie, że nie ma żadnych wymogów co do komunikacji w sieci, dlatego warto zapoznać ich z netetykietą (Szarżała, Jędrzejko, 2012: 124-127). Net etykieta jest formą etykiety komunikacji *online*, która określa sposoby właściwego postępowania w sieci.

Propozycje te nie stanowią jednolitej koncepcji oddziaływań w formie programu profilaktycznego. Jednakże wiele z nich może być wykorzystywane jako specyficzne działania wspomagające uczniów w rozwoju. Warto pamiętać, że profilaktyka ma być przyjazna i zachęcająca a siłą profilaktyki pozytywnej jest wychowawca, który chce stworzyć przestrzeń pozytywnego rozwoju dla wychowanków.

Podsumowanie

Nowe zachowania ryzykowne związane ze środowiskiem *online* są realnym zagrożeniem dla rozwoju psychospołecznego uczniów, warto więc poszukiwać nowych pomysłów na zapobieganie im. Jedną z propozycji jest stosowanie zasad profilaktyki pozytywnej do konstruowania szkolnych programów profilaktycznych. Idea profilaktyki pozytywnej nie jest nową koncepcją, ale w dobie nasilenia się i rozwoju nowych rodzajów zachowań ryzykownych stanowi ważny punkt w poszukiwaniu skutecznych rozwiązań. Głównym orężem w strategii profilaktycznej są nauczyciele, którzy mają kształtować środowisko przyjazne rozwojowo oraz jako autorytety sami mają swoją postawą „zapraszać” wychowanków do pozytywnego rozwoju.

Bibliografia

- Andrzejewska, A., Bednarek, J. (2014). *Infoholiz. W: J. Lizut (red.) Zagrożenia cyberprzestrzeni Kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*. Warszawa.
- Buckingham, D. (2008). *Nowe media-nowe postaci dzieciństwa? Zmieniające się środowisko kulturowe dzieci w erze technologii cyfrowych*. W: M. J. Kehlly (red.) *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków: Wyd. WAM.
- Charakowska, K. (2011). *Seksting – moda na autopornografie wśród współczesnej polskiej młodzieży*. W: R. Sierocki, M. Sokołowski (red.) *Konkurencyjny rynek medialny, Telewizja wobec nowych mediów*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Dzielska, A., Kowaleska, A. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży– współczesne podejście do problemu*.
- Dziewiecki A. (2006), *Kochać i wymagać*. Kraków: Wyd. eSPe. [http://orka.sejm.gov.pl/wydbas.nsf/0/7D03A5FA4F01D46DC1257D07003F7331/\\$File/Strony%20odStudia_BAS_38-7.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/wydbas.nsf/0/7D03A5FA4F01D46DC1257D07003F7331/$File/Strony%20odStudia_BAS_38-7.pdf), dostęp 21.03.2015. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, dostęp 21.03.16.
- Kania, S. (2016). *Uczeń scyfryzowany – zagrożenia i ich profilaktyka pedagogiczna*. W: M. Kowalski, I. Koszyk, S. Śliwa, (red.) *Edukacja i/a mózg Mózg i/a edukacja*. Kraków: Oficyna wydawnicza Impuls.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., Agaston, P. W. (2010). *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży*. Kraków: Wyd. Uniwersytet Jagielloński.
- Michel, M. (2013). *Profilaktyka zachowań ryzykownych w działalności edukacyjnej szkoły. Aspekty teoretyczne i praktyczne – know how profilaktyki szkolnej*. W: A. Szecówka, B. Ogonowski (red.) *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*. Wrocław: Wyd. Atla 2.
- Ostaszewski, K. (2006). *Profilaktyka pozytywna*, „Świat problemów”, nr 3, s. 6.
- Persky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*.

- Spitzer, M. (2013). *Cyfrowa demencja: W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Słupsk: Wyd. Dobra Literatura.
- Szarzała, D. (2009). Seksoholizm - identyfikacja problemu. W: E. Łuczak (red.) *Nowe oblicza uzależnień*. Olsztyn: Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Szarzała, D., Jędrzejko, M. (2012). Od grania, przeglądania do...agresji w SIECI. W: M. Jędrzejko, A. Taper (red.) *Dzieci a multimedia*. Warszawa-Dąbrowa Górnicza: Oficyna Wyd. ASPRA-JR.
- Śliwa, S. (2015). *Profilaktyka pedagogiczna*. Opole: Wyd. Instytut Śląski.
- Wojcieszek, K. (2002). *Wygrać życie: Szkolny program profilaktyki*. Kraków: Wyd. Rubikon.

Preventing risky behavior of digital natives - in the direction of positive prevention

The article includes the development and categorization of risk behavior of young people online. The article also contains references to positive prevention. The article ends with an indication for educational work.

BARBARA KARWOWSKA-POLITEWICZ

**Uniwersytet Szczeciński
Instytut Pedagogiki**

Muzea interaktywne w dobie globalizacji

Wprowadzenie

W zmieniającym się świecie muzea poszukują dla siebie nowego kontekstu, poddając refleksji potrzebę i charakter swojego istnienia. Intensywność zachodzących zmian rozpoczyna dyskurs o problematyce edukacji muzealnej (Suchocki, 2010).

Proces nauczania wyzbyty jest z komponentów emocjonalnych i ma charakter kognitywny. Tymczasem ludzkie doświadczenia nabierają esencjonalnej barwy w zetknięciu z głębokimi przeżyciami wewnętrznymi. Proces ten, odmienny od sformalizowanego nauczania również podporządkowany jest wewnętrznym regułom: ekspresją, osobistymi reakcjami na przedmiot uwagi itd. oraz osadzeniem w konkretnym środowisku. Miejscem pobudzenia wyobraźni, zachęcającym do emocjonalnego i kreatywnego uczenia się są muzea i centra nauki (Karwasz, Kruk, 2012: 5.)

Nowoczesna muzeologia

Nowoczesne postrzeganie przestrzeni muzeum opisuje A. Malraux. Autor nowatorskich dzieł o relacjach człowieka ze sztuką proponuje szczególny dialog między nowoczesnością a tradycją. Jego idea Muzeum Wyobraźni, to „Muzeum bez ścian”: nowy wymiar przestrzeni muzealnej. To nie dzieła sztuki same w sobie, ale ich reprodukcje lub wizualizacje. (Karwasz, Kruk, 2012: 213-214). Specyfika Muzeum Wyobraźni polega na podkreśleniu możliwości, jakie niosą z sobą współczesne technologie, oglądu niemal całego dziedzictwa ludzkości bez barier miejsca i czasu (Malraux, 2005: 185). Filozofia Malraux jest jednym z najpiękniejszych obrazów rozumienia współczesnego muzeum, jednak ma wymiar poetycki i w pewnym sensie wyidealizowany.

P. Vargo zdefiniował muzeologię, jako: „dziedzinę wiedzy zajmującą się muzeami, ich historią [...] celami [...] i rolami, które odgrywają: polityczną, edukacyjną i społeczną.” (Malraux, 2005: 335). Składowymi „dawnej muzeologii” są: administracja, konserwacja/dokumentacja, finanse, frekwencja. Vargo

uważał je za „metody” zarządzania muzeum (Malraux, 2005: 336-337). „Nowa muzeologia” traktuje muzeum, jako instytucję żywą, miejsce zdolne do permanentnego przekształcania się, zaangażowane społecznie i mogące sprostać nowym potrzebom odbiorców (Rataj, 2010: 87-93). Nowatorska wizja znacząco odbiła się na funkcjonowaniu współczesnych muzeów i objęła:

- a) reformę struktury organizacyjnej,
- b) skuteczniejszą komunikację i merytorycznie lepsze przygotowanie wystaw,
- c) pracownicy stykający się z publicznością posiadają wysokie kompetencje merytoryczne,
- d) porzucenie modelu wstawy z tradycyjnymi opisami na rzecz otwartej narracji,
- e) usytuowanie przedmiotów w oryginalnym kontekście kulturowym,
- f) zaangażowanie widza,
- g) zastosowanie technik multimedialnych,
- h) wprowadzenie zasady „złotego środka” (równowaga pomiędzy rzetelną informacją a rozrywką) (Szczerski, 2005: 340-342).

Działania na rzecz edukacji w muzeach rozpoczęły się w latach 60. XX wieku i ogłoszenia w latach 1957-67 „dekady edukacji” przez rząd USA. W Europie temu trendowi sprzyjały nowe teorie społeczne, pedagogiczne i ekonomiczne. W 1971 r. ICOM ogłosił, że zadanie edukacyjne muzeów jest znaczące, nie poprzez samą ekspozycję, ale zwrócenie jej ku publiczności. Konferencja ICOM w Meksyku (1986 r.) przypisała edukacji najważniejszą misję muzeum. Muzea stanęły w centrum światowego zainteresowania poprzez ogłoszenie w 1988 r. Dekady Kultury gdzie uznano je za instytucje wspierające rozwój cywilizacji (Skutnik, Szelağ, 2010: 10-12).

B. Durie przedstawił syntetyczny skrót obrazu ewolucji muzeów:

- *muzeum pierwszej generacji (platońskiej)*; statyczne obiekty zdystansowane wobec widza, uporządkowana struktura wystawy, obiekty zamknięte w gablotach, opisane w katalogu i opatrzone podpisami
- *muzeum drugiej generacji (sokratejskiej)*; pierwsze ekspozycje interaktywne, zaczątek muzealnych centrów edukacyjnych, które przerodziły się w:
- *muzeum trzeciej generacji*; techniki multimedialne, narzędzia informacyjne, aktywne uczestnictwo widza (Skutnik, Szelağ, 2010: 43-44).

Rozwiązania multimedialne stały się obecnie standardem obowiązkowych reguł wystawiania. Możliwość refleksji oraz oryginalne obiekty zostały zastąpione interaktywnymi gadżetami. Publiczność kuszona jest reklamowymi hasłami: See!, Feel!, Hear!, (Natural History Museum, Londyn), gdzie ostatecznie widz ma myśleć o muzeum, jako o miejscu, gdzie wyobraźnia pozostaje w tyle za rzeczywistością (Jakubowski, 2010: 42-43).

Nauka czy rozrywka?

Granica zachowania równowagi pomiędzy rzetelnym przekazem wiedzy a zabawą bywa rozmyta, jednak istnieją wspólne funkcje poznawcze dla nowoczesnych muzeów (Karwasz, Kruk, 2012: 26).

Funkcja dydaktyczna

Jest rozszerzeniem wiadomości szkolnych. Uczeń otrzymuje wstępną wiedzę szkolną a faktycznym zwieńczeniem procesu edukacji jest spotkanie z eksponatem. Sam eksponat jest reprezentacją nowych treści, ilustracją danego zjawiska, które wyjaśnia, pokazując praktyczne zastosowanie dla pozyskanej wiedzy (Karwasz, Kruk, 2012: 27).

Funkcja ludyczna

Muzea i centra nauki pragną zainteresować klientów, którzy prócz edukacji oczekują rozrywki. Funkcja sięga w głąb emocjonalnych procesów poznania, wykorzystując przykładowo kognitywistyczny aspekt działania ludzkiego mózgu. Wspomaganie poznania poprzez procesy emocjonalne czyni nabytą w ten sposób wiedzę trwalszą oraz ciekawszą (Karwasz, Kruk, 2012: 27).

Funkcja naukowa

Jest rozwinięciem funkcji dydaktycznej, z tą różnicą, że powinna wykraczać poza podstawy- jest niejako ciekawostką i zwieńcza umiejętność gromadzenia wiedzy z jej zastosowaniem w praktyce.

Funkcje poznawcze nie są szczegółowo wydzielone, ale komplementarne i przenikające się w przestrzeniach muzealnych (Karwasz, Kruk, 2012: 28).

Muzea stają się nośnikami rozrywki. W 1967 r. szwedzki malarz przedstawił koncepcję muzeum, jako „domu przyjemności”. W jego propozycji figura muzeum to połączone: teatry, dyskoteki, parki rozrywki, restauracje, hotele wraz z galeriami etc. Idea Ö. Fahlströma okazała się prorocza (Newhouse, 2005: 589). Koncepcje parków tematycznych to symultaniczne odwołanie się do wielu zmysłów poprzez trójwymiarowość oraz symbolizm, pozbawione tradycyjnej koncepcji historycznej czy literackiej, ale odwołujące się do archetypów społecznych (Newhouse, 2005: 591).

W opracowaniach T. Krensa pojawia się termin „przemysł muzealny”. Szerokie upublicznienie kolekcji oraz stosowanie praktyk komercyjnych zwraca uwagę krytyków na problem uprzemysłowienia muzeów i dokonania niebezpiecznych porównań z instytucjami takimi, jak Disneyland (Newhouse, 2005: 591). Rozrywka jest ważnym elementem, jednakże nadmierny komercjalizm jest czynnikiem degradującym odbiór sztuki (Newhouse, 2005: 592). Nie można jednak postrzegać muzeów pomijając kwestię nauki połączonej z rozrywką. Definicja M. Borusiewicza ze *Słownika terminologicznego Sztuk Pięknych*, mówi, że zadaniem muzeum jest „naukowa analiza materialnych świadectw cywilizacji człowieka i jego otoczenia, ich pozyskiwanie, przechowywanie, kon-

serwowanie oraz udostępnianie celem badań, nauczania i rozrywki” (Kozina, 2005: 633).

Chęć „podobania się” zmusza instytucje kultury do podjęcia rywalizacji. Wprowadzanie unowocześnionych rozwiązań jest lub nie jest dla niej korzystne. Pamiętać należy, że najcenniejszym źródłem poznania jest bezpośredni kontakt z artefaktem, dlatego aranżacja ekspozycji nie może stawiać go jako drugorzędnego w wystawiennictwie.

Międzynarodową perspektywę muzeum, jako instytucji o charakterze badawczym podkreśla Kodeks Etyki (ICOM w 2006 r.), gdzie muzeum zyskuje status instytucji, w której praca badawcza jest sensem jej istnienia, posłannictwem dla narodu. Stawia muzeum w roli współnika w działalności naukowej z uczelniami oraz podmiotami życia publicznego skierowanymi na ochronę dobrodziejstwa ludzkości (Hałasa, 2010: 94-96).

Kurator muzealny J. Claire w „Kryzysie muzeów” zwraca uwagę na problem przeistaczania się muzeów w galerie. Krytykuje powszechny nurt skupiania się jedynie na odbiorze wartości estetycznych i stylistycznych wystaw. Podkreśla, że samo widzenie formy nie oddaje jej pełnej wartości. Aby zrozumieć kontekst eksponatu konieczne jest odniesienie do badań semantycznych. W zagranicznych definicjach muzeów odnajdziemy zwrot „Muzeum interpretuje”. Interpretować znaczy prowadzić badania: analizować historyczne źródła, zdobywać informację, porównywać. Prof. K. Zamorski, pracownik Instytutu Historii UJ uważa, że pomijając badania pozbawiamy się możliwości interpretacji dzieła. Wystawa jest zawsze prezentacją interpretacji. Jest tworzona dla widza, gdyż to on jest podstawą komunikacji, narracji i refleksji (Hałasa, 2010: 96-97).

Doświadczenie muzealne to kognitywno-estetyczne przeżycie oparte na czterech kategoriach:

- realizm (ukazuje znaczenie eksponatu),
- rekonstrukcja (zrozumienie znaczenia poprzez odtworzenie zjawiska),
- symulacja (naśladowanie zjawiska w celu poprawnego poznania),
- konwencja zabawy i gry (rodzaj rozrywki służący wciągnięciu widza w narrację wokół ekspozycji) (Karwasz, Kruk, 2012: 12).

W każdym muzeum elementy te mieszają się, tak jak w przypadku funkcji muzealnych (Karwasz, Kruk, 2012: 13). Pamiętać należy, że doświadczenie muzealne zawsze jest indywidualne i każdorazowo odmienne. Tak, jak odmienne są eksponaty i tworzone wystawy. Świadczy to, o swoistym uroku muzeów.

Interaktywna dydaktyka

R. Kluszczyński przedstawia interaktywność jako własność dzieła sztuki, jednak na końcowy kształt dzieła wpływa widz, zwany interaktorem (Kluszczyński, 2010).

H. Illeris w 2003 r. przedstawia koncepcję rytuału, składającą się z pięciu pozycji: wykonawcy, zwiedzającego, przedmiotu, tematu, kontekstu (środowi-

ska). Przypomina on model nauczania szkolnego, gdzie nauczyciel przedstawia (muzeum, jako wykonawca wystawy), uczniowie słuchają (rola zwiedzających), dzieła sztuki są przedmiotami, wystawa określa temat, a środowisko jest gmachem muzeum. Wszystko ma swój ustalony porządek i hierarchię. W większości model ten jest wykorzystywany przez wszystkie tradycyjne instytucje muzealne. Interaktywnością jest podważenie i „wymieszanie” tych stałych elementów, przeciwstawianie ich sobie w różnorodnych konfiguracjach. Jeśli sprawimy by to zwiedzający stał się „przedmiotem” - to jemu będziemy się przyglądać jak dziełu sztuki. Interaktywność jest więc swobodą relacji płynących pomiędzy zwiedzającymi a przedmiotami (Illeris, 2010: 197-198).

Podstawą interaktywnej wystawy jest wyjście z założenia, iż poznanie musi rozpoczynać się od badania zmysłowego a nie opisu werbalnego. Schemat gwarantuje możliwość czynnego uczestniczenia w zjawisku, czynną obserwację oraz pełne zaangażowanie poznawcze (poprzez eksperyment), czego wynikiem jest satysfakcja z dokonanego odkrycia. Rolę prowadzącego przejmuje zwiedzający i wynik nauki zależy od osobistych preferencji. Początkowe zaciekawienie przeradza się w analizę i poszukiwanie znaczenia zjawiska, co prowadzi do tzw. wiedzy pogłębionej (intensywne uczenie się poprzez wykorzystanie wszystkich zmysłów.)

Interaktywność wpisuje się w dwa rodzaje kształcenia aktywno-odkrywczego lub konstruktywnego. Pierwsze zakłada, że najlepiej uczy się w miłej atmosferze, która zacierą różnicę między nauką a rozrywką. Ta forma, to otwarty i aktywny proces poparty praktycznymi ćwiczeniami i doświadczeniami. Drugi łączy w sobie rozległe metody edukacyjne, uwzględniając różne typy uczenia się. Najistotniejszym elementem ekspozycji nie jest jej treść a sam odwiedzający. Uczenie się jest postrzegane, jako aktywne, z naciskiem na wytworzenie interakcji między widzem a muzeum (Majewski (red.), 2013: 26-28).

Wykład interaktywny ma za zadanie zaznajomić widza ze zjawiskiem w formie wykładu połączonego z pokazami a następnie eksperymentowaniem. Dobrze przygotowany wykład wymaga połączenia funkcji merytorycznej i ludycznej. Tunel dydaktyczny - na wystawach interaktywnych stosuje się go jako ścieżkę poznawczą, gwarantującą stopniowe (od najłatwiejszego do najtrudniejszego zagadnienia) odkrywanie wnętrza ekspozycji. Ta rygorystyczna ścieżka dydaktyczna wspomaga proces prawidłowego uczenia się. Teatr interaktywny to połączenie wykładu interaktywnego z rodzajem teatru, gdzie widz staje się również aktorem. W interaktywnych teatrach funkcja poznawcza jest kluczowa. Oznacza to, że przed wykonaniem projektu przez widzów organizatorzy muszą nadać przedstawieniu konkretną funkcję: dydaktyczną, ludyczną lub naukową, określić dokładnie treść oraz wybrać formę działania: indywidualną, grupową (Karwasz, Kruk, 2012: 60-69).

Umiejętne wykorzystanie multimedii wzbogaca ekspozycję, uzupełnia treści i zaciekawia widza. Wprowadzenie innowacji technologicznych musi być działaniem świadomym i rozważnym.. Dzięki multimediom można pokazać

widzowi to, co jest przed nim ukryte: wewnątrz przedmiotu, rzut od tyłu, osadzenie przedmiotu w pierwotnym kontekście, ukazanie podróży dzieła i procesu konserwacji (Górajec, 2014: 198-201).

Kolekcje

Przykładem multiplikacji jest Poznańskie Centrum Interpretacji Dziedzictwa „Brama Poznania”. Nie jest to muzeum ani klasyczne centrum nauki, a ideowe połączenie tych instytucji. Usytuowane w miejscu kulturowo-historycznego dziedzictwa Ostrowia-Tumskiego opowiadające historię powstania polskiej państwowości. Pozbawione jest zabytków i muzealiów, w całości korzysta z technik multimedialnych, proponując zwiedzającym interaktywną ekspozycję. Znajdując się w samym sercu początków powstania państwa polskiego widz jest również maksymalnie od niej oddzielony wirtualną barierą. Jest przykładem instytucji opartej jedynie o technologiczną stronę ekspozycji (Górajec, 2014: 200).

Wystawa Muzeum Narodowego w Szczecinie „Od kompasu słonecznego do systemu DECCA- historia hiperboli w nawigacji” to ekspozycja tematycznie wpisująca się w historię związanego z żeglugą miasta.. Na wystawie są muzealia połączone z symulatorami czynności nawigacyjnych i makietami poglądowymi wędrówki słońca. Do wystawy dołączono tylko jedno interaktywne narzędzie sprawdzające w praktyce zdobytą wiedzę. To ekran zajmujący całą ścianę, na którym wyświetla się statek Wikingów. Przed ekranem zamontowana jest makietka imitująca dziób statku oraz ster, podłączone do tabletu będącego wirtualnym kompasem. Na podstawie informacji zawartych na ekspozycji wprowadza się dane nawigacyjne i widz może odbyć samodzielną morską podróż. Wystawa ma ogromny potencjał edukacyjny. Niestety nie został on w pełni wykorzystany, brakuje edukacyjnych ścieżek dydaktycznych oraz osób obsługujących wystawę dla zwiedzających.

Science Museum w Londynie to projekt działający jako centrum nauki. Uwagę zwraca troska, z jaką pracownicy starają się zachować autentyczny charakter ekspozycji. Zwiedzający nie natrafi tam na rekonstrukcje a jedynie na oryginały przedmiotów. Ciekawym jest, że personel tej wielkiej instytucji składa się z około pięciu osób, nie ma laboratoriów, nie jest prowadzona żadna działalność naukowa a liczba zwiedzających to około 2 mln osób rocznie! Formy pracy dydaktycznej obejmują wystawy, interaktywne galerie i warsztaty. Wycieczki z przewodnikiem zamieniono na instruktorów ekspozycji wyjaśniających zjawiska i wspomagających eksperymentowanie na materiałach interaktywnych. W muzeum wykorzystany jest kołowy cykl procesu uczenia się: oczekiwanie, odkrywanie, łączenie, zaangażowanie, refleksja, ponowna wizyta. Większość ekspozycji jest oparta o interaktywne formy przekazu a eksponaty pogrupowane są według kryteriów tematycznych a nie historycznych. W ten

sposób wystawa stała się bardziej przystępna, jednak trudno jest odnaleźć w niej konkretną ścieżkę dydaktyczną (Karwasz, Kruk, 2012: 124-129).

Odwrotnością londyńskiego jest Muzeum Nauki „Spectrum” w Berlinie. Instytucja powstała jeszcze przed rewolucją informatyzacji, toteż interaktywne podejście jest tutaj traktowane marginalnie. Zbiory prezentowane są w porządku liniowym, w kolekcyjnym układzie. Ekspozycje zazwyczaj są oryginałami rzadko replikami, ich zadaniem jest dokładnie zilustrować dane zjawisko. Mimo braku wykorzystania najnowszych technologii ekspozycja jest ciekawa i uporządkowana, prezentuje zagadnienia optyczne, akustyczne, elektryczne realizując głównie funkcje dydaktyczne (Karwasz, Kruk, 2012: 138-139).

Do innowacyjnych strategii interaktywności zaliczamy Exploratorium w San Francisco. Od 2011 r. uznano je za muzeum nauki, sztuki i poznania ludzkiej percepcji. Ogromnym sukcesem instytucji jest system popularyzowania wiedzy, skorzystało z niego ok. 145 mln ludzi. Muzeum oferuje także letnie szkoły technik eksperymentalnych dla nauczycieli i pokrywa samodzielnie wszelkie koszty związane z uczestnictwem w warsztatach. Dr P. Doherty założyciel Center for Teaching and Learning w Exploratorium mówi o roli naukowca i edukatora/nauczyciela: „Naukowiec musi dogłębnie znać wąski zakres wiedzy, aby rozumieć podstawowe doświadczenia. Wiedza nauczyciela musi natomiast być szeroka, aby potrafił łączyć różne zagadnienia i odnosić je do świata w całości” (Karwasz, Kruk, 2012: 81-82).

Podsumowanie

Powyższy cytat ukazuje wagę i rozdzielność ról, funkcji muzeów. Z jednej strony to miejsca propagujące wiedzę, z drugiej dążące do zadowolenia intelektualno-estetycznego zwiedzających. Misja muzeum jest umieszczona pomiędzy sferą publiczną a prywatną, nawet intymną w kontakcie z artefaktami przeszłości. W zderzeniu z kulturą ten piękny muzealny mit wydaje się być utopią. Powszechny proces przekształcania tradycyjnych muzeów w centra kultury niekoniecznie odbiera im tożsamość. Ich istotą jest kontakt widza z oryginałem, tworzący interaktywną relację i czyniący z muzeum żywy punkt ludzkich spotkań.

Bibliografia

- Dziadek, A. (2005). Muzeum nowoczesności Andre Malraux. W: M. Popczyk (red.), *Muzeum Sztuki-Antologia*. Kraków: Universitas.
- Górajec, P. (2014). Po co nam te multimedia?. *Muzealnictwo*, nr 55, 198-201.
- Hałasa, G. (2010). Muzeum jako placówka badawcza. Krytyczna refleksja nad zbiorem i projekty wystawiennicze. W: E. Kowalska, E. Urbaniak (red.) *Muzeum XXI wieku. Teoria i praxis*. Materiały z sesji naukowej org. przez

- Muzeum Początków Państwa Polskiego i Polski Komitet Narodowy ICOM, vol. 4, Gniezno: Biblioteka Muzeum Państwa Polskiego.
- Illeris, H. (2010). Doświadczenie estetyczne i współczesne formy sztuki. W: M. Szelaż, J. Skutnik (red) *Edukacja muzealna-antologia tłumaczeń*. Poznań, Muzeum Narodowe w Poznaniu.
- Jakubowski, K.J. (2010). Muzea wobec dylematów rozwojowych społeczeństwa wiedzy. W: E. Kowalska, E. Urbaniak (red.) *Muzeum XXI wieku. Teoria i Praxis*. Materiały z sesji naukowej org. przez Muzeum Początków Państwa Polskiego i Polski Komitet Narodowy ICOM, vol. 4, Gniezno: Biblioteka Muzeum Państwa Polskiego.
- Karwasz, G., Kruk J. (2012). *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej-wystawy, muzea i centra nauki*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kluszczyński, R.W. (2010). *Sztuka interaktywna. Od dzieła- instrumentu do interaktywnego spektaklu*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kozina, I. (2005). Dialog tradycji i awangardy: ontogeneza współczesnego muzeum. W: M. Popczyk (red.) *Muzeum Sztuki-Antologia*. Kraków: Universitas.
- Majewski, P. (red.) (2013). *Muzea i uczenie się przez całe życie- podręcznik europejski*. Warszawa: Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów.
- Malraux, A. (2005). Muzeum wyobraźni (fragmenty). W: M. Popczyk (red.) *Muzeum Sztuki-Antologia*. Kraków: Universitas.
- Newhouse, V. (2005). W stronę nowego muzeum. W: M. Popczyk (red.) *Muzeum Sztuki-Antologia*. Kraków: Universitas.
- Piórkowska, A. (2007). Muzeum interaktywne. W: J. Czaj (red.), *Nowoczesne zarządzanie muzeum. Współpraca polsko-holenderska w ramach projektu MATRA 1997-2007*, Warszawa: Krajowy Ośrodek Badań i Dokumentacji Zabytków.
- Rataj, A. (2010). Muzeum, problem tożsamości-refleksje. W: E. Kowalska, E. Urbaniak (red.) *Muzeum XXI wieku-teoria i praxis*, Materiały z sesji naukowej org. przez Muzeum Początków Państwa Polskiego i Polski Komitet Narodowy ICOM, vol. 4. Gniezno: Biblioteka Muzeum Państwa Polskiego.
- Skutnik, J., Szelaż, M. (2010) Wstęp. W: J. Skutnik, M. Szelaż (red.) *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*. Poznań: Muzeum Narodowe w Poznaniu.
- Suchocki, W. (2010). Przedmowa. W: M. Szelaż, J. Skutnik (red.) *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*. Poznań: Muzeum Narodowe w Poznaniu.
- Szczerski, A. 2005. Kontekst, edukacja, publiczność- muzeum perspektywy „Nowej muzeologii”. W: M. Popczyk (red.), *Muzeum Sztuki-Antologia*. Kraków: Universitas.

In this article author would like to raise following topics related to the subject of interactivity in museums. The main consideration of the first chapter encompasses the transformation of the educational activities of museums in terms of present revolution in communication. It is an attempt to describe an emerging new identity of museums in the light of the concept of new museology, that is, to show the transformation of the museum from traditional to an interactive museum (science center). In latter part of the description of museums' situation author will define the current activities of museums, taking under consideration an interactive exposure as a modern form of knowledge transfer.

In the second point author plans to present directions of museums' transformations into objects that ensure the reliable knowledge transfer, being simultaneously entertainments centers, as a form of leisure. It is worth of underlining that the presence of the viewer does not mean that the visitor has absorbed any knowledge while visiting a museum. Therefore, it is essential to choose from a wide range of museum's didactic education the most important elements of exhibition that attract visitors by giving them the most effective ways of presentation and absorbing the knowledge. Hence, the main aim is to present museums and science centers as institutions not only with the ludic function, but also having research, scientific and cultural nature.

Nowadays, interactivity is rapidly and widely expandable field, not only at the education level. In this article author would like to present selected description of an interactive museum didactics, starting from the principle of Comenius, to the currents of constructivism, also to introduce numerous forms of an interactive education available today, including multimedia, learning through fun, interactive lecture, didactic tunnel and other possible ways of fostering curiosity in the viewer. It should be emphasized that the interactivity, as a modern form of presentation, carries risks related to the modern world and interactive knowledge transfer.

As a summary of this article author suggests revision of the largest Polish and foreign museums and science centers in terms of didactic proposals and educational strategies.

Keywords: new museology, museum education, interactivity, museums interactive science centers, interactive teaching.

MAŁGORZATA KOSIOREK

Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

Wojskowe Centrum Kształcenia Medycznego w Łodzi

Wybrane aspekty dydaktyki twórczości w optymalizacji procesu kształcenia

Wprowadzenie

Od wielu lat pedagodzy dokonują analiz i podejmują refleksję nad optymalizacją procesu kształcenia zastanawiając się co zrobić, aby uczynić go skuteczniejszym, a zarazem bliższym wymaganiom wobec wciąż zmieniających się realiów życia. W ramach rozwiązania problemu mówiło się między innymi o zasadach dydaktycznych, takich jak: pogłębłości, świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia, przystępności i stopniowania trudności, systematyczności w nauczaniu, wiązania teorii z praktyką itp.

Dynamicznie następujące przeobrażenia cywilizacyjne wymuszają konieczność zmian także w obszarze edukacji. Pojawia się konieczność kształcenia u uczniów nowych umiejętności, na które składają się między innymi aktywność twórcza i poznawcza, zasada kształcenia ustawicznego, upodmiotowienie i humanizacja kształcenia. Zwracał na to uwagę już w latach 90-tych XX wieku Franciszek Bereźnicki, pisząc że powinna „ulec zmianie doktryna edukacji adaptacyjnej na doktrynę edukacji kreatywnej. Szkoła musi służyć wszechstronnemu rozwojowi uczniów, musi ich przygotowywać do samodzielnego uczenia się przez całe życie” (1998: 47). Jednocześnie od wielu lat prowadzono różne badania empiryczne, których wyniki wykazały iż jednym ze sposobów podniesienia efektywności kształcenia i odkrywania potencjału uczniów jest koncepcja kształcenia twórczego (kreatywnego). Od dawna wśród wiodących polskich ośrodków naukowych zajmujących się tą tematyką na plan pierwszy wysuwa się Akademia Pedagogiki Specjalnej wraz z Zakładem Psychopedagogiki Kreatywności kierowanym przez dr. hab. prof. APS Macieja Karwowskiego. Na rynku światowym warto wspomnieć o badaniach prowadzonych przez takich autorów jak Beghetto i Plucker (2006), Fasko (2001) czy Hunter, Bedell i Mumford (2006).

Celem podjęcia prezentowanej w artykule tematyki jest zwrócenie uwagi na korzyści wynikające dla procesu kształcenia z wykorzystania metod zakorzenionych w dydaktyce twórczości. Ponadto należy podkreślić potrzebę permanentnego rozwijania postaw poznawczych i twórczych nauczycieli, którzy bezpośrednio kształtują wyobraźnię społeczną oraz refleksyjność wobec własnego życia i rzeczywistości społeczno-kulturowej swoich uczniów.

Metody i zasady nauczania i działania twórczego

We współczesnej dydaktyce koniecznym warunkiem skutecznego kształcenia stała się interdyscyplinarna wiedza oraz taki poziom umiejętności samokształceniowych, które pozwalają na przeszukiwanie, przekształcanie i wartościowanie napływających w trakcie uczenia się informacji. Powyższym zadaniom może sprostać twórcze nauczanie czyli takie podejście dydaktyczne, które uczyni proces uczenia się interesującym i jest efektywniejsze niż tradycyjne. To również modyfikowanie materiału oraz sposobu nauczania w taki sposób, ale rozbudzały zainteresowania uczniów i ich motywację do uczenia się (Szmidt, 2007: 21).

Dydaktyka twórczości wyodrębniła się z pedagogiki twórczości, którą Andrzej Góralski (2003: 123) opisał jako umiejętność wychowania skierowanego na harmonijną i wszechstronną realizację potencjału twórczego wychowanka. W konsekwencji tego wspomniana dydaktyka twórczości, w opinii Krzysztofa Szmidta (2007: 256), koncentruje się na zasadach i metodach pobudzania oraz rozwijania zdolności twórczych. Do jej zadań należy dostarczanie nauczycielom i wychowawcom wiedzy z zakresu metod stymulowania i rozwijania zdolności myślenia twórczego, pobudzania ciekawości poznawczej i motywacji pro-twórczych oraz kształtowania praktycznych sprawności, związanych z działaniami twórczymi w różnych dziedzinach aktywności. W publikacjach z zakresu pedagogiki i dydaktyki twórczości odnaleźć można między innymi modele wspierania twórczości, a także metody i zasady, które mogą stanowić podstawowy wyznacznik wspierania działań twórczych ucznia i nauczyciela.

Strategie metodyczne rozwijania twórczego potencjału opierają się głównie na założeniach teoretycznych podejścia integrującego dwa modele wspierania twórczości: model eliminowania barier oraz model stymulowania zdolności twórczych (Galewska-Kustra, 2012: 80-81; Szmidt, 2007: 260-263). K. Szmidt wskazuje na korzyści psychopedagogiczne dydaktycznego zastosowania kompleksowej strategii łączącej oba modele wspierania twórczości. Model eliminowania barier zakłada, że każdy człowiek posiada potencjał twórczy, który jest często blokowany przez bariery wewnętrzne i zewnętrzne. Zadaniem realizacji programów dydaktycznych jest likwidowanie barier blokujących twórczy potencjał człowieka. Metody ich oddziaływań powinny polegać na zwalczaniu barier takich jak: sztywność myślenia, dominacja myślenia analitycznego, przesadne dążenie do sukcesu, konformizm, brak tolerancji dla różnorodności i sprzeczności. Model stymulowania zdolności twórczych wskazuje natomiast, że nie każdy człowiek wykazuje zdolności twórcze dlatego trzeba zastosować określone procedury i techniki ich rozwijania podczas warsztatów i treningów.

Ich głównym celem jest stymulowanie płynności, giętkości, oryginalności i staranności myślenia.

Dydaktyka twórczości proponuje własne metody i techniki wspierania i rozwijania umiejętności myślenia oraz działania twórczego. Metody rozwijania twórczego potencjału człowieka to celowo stosowane sposoby stymulowania oraz rozwijania zdolności i umiejętności twórczego myślenia, a także dyspozycji emocjonalno-motywacyjnych i działaniowych, będących komponentami postawy twórczej wychowanków (Szmidt, 2007: 274). W publikacjach z zakresu pedagogiki twórczości można odnaleźć wiele klasyfikacji metod rozwijania twórczego potencjału człowieka. Wśród nich najczęściej wykorzystuje się metody heurystyczne, do których Edward Nęcka (2001: 209) zalicza:

- metody analityczne polegające na systematycznym dążeniu do rozwiązania problemu twórczego oraz analizowaniu przeszkód utrudniających osiągnięcie celu, wymagają one rozbicia problemu na części składowe i rozwiązania każdego elementu z osobna;
- metody intuicyjne jako sposoby rozwiązywania problemów poprzez odwołanie się do zbiorowej mądrości lub potocznej intuicji osób, wykorzystywanie fantazji, emocji, przeczuć jako źródła rozwiązywania problemów;
- metody eklektyczne będące połączeniem metod analitycznych i intuicyjnych.

Inną ważną grupą są metody pokonywania sztywności myślenia, które polegają na eliminowaniu inhibitorów twórczości i przyczyniają się do przełamania takich przeszkód jak: dominacja myślenia analitycznego, preferowanie ekspresji werbalnej, lęk przed złą odpowiedzią, przesądne dążenie do sukcesu, poleganie na zewnętrznej ocenie, uleganie konformizmowi, brak tolerancji dla różnorodności i sprzeczności.

Kolejną grupę metod stanowią metody rozwijania myślenia wyobraźniowego i ciekawości poznawczej, które opierają się na stymulowaniu wyobraźni i ciekawości poznawczej poprzez czynniki takie jak: nowość, niezwykłość, dziwność, zmianę, konflikt (Szmidt, 2010: 34-35).

Ponadto możemy wyróżnić metody rozwijania zdolności skojarzeniowych, w tym:

- transformacje polegające na symbolicznym zmienianiu wybranych parametrów jakiegoś przedmiotu, procesu lub stanu rzeczy.
- asocjacje polegające na produkowaniu skojarzeń, często ich serii w nieprzypadkowej kolejności, skojarzeń pomiędzy rozproszonymi dotąd faktami, pojęciami, emocjami.
- analogie polegające na szukaniu związku między dwoma obiektami, opartymi na podobieństwie ich wewnętrznej struktury.
- metafory będące konstrukcją, w której wyrazy użyte w określonym kontekście niezgodne z ich słownikowym znaczeniem kodowym uzyskują nowy sens (Nęcka, 1998: 61-70).

Zdaniem Szmidta (2007: 306) wsparciem w poszukiwaniu strategii rozwijania twórczego potencjału ucznia mogą być, wypracowane przez badaczy i praktyków, zasady sprzyjające rozwijaniu twórczego potencjału człowieka. Zasady dydaktyki twórczości określają jak należy realizować cele zajęć, zawierają dyrektywy metodyczne, które wynikają z wiedzy o procesie twórczym i sposobach wspierania zdolności twórczych. Z określonej zasady ogólnej wyprowadza się szczegółowe normy postępowania nauczyciela, które najczęściej dotyczą następujących aspektów jego pracy edukacyjnej:

- cech zadań rozwojowych stosowanych w procesie budzenia i wspierania kreatywności wychowanków,
- stylu pracy pedagogicznej tworzącej klimat wychowawczy oraz metod nauczania myślenia i działania twórczego.

W publikacjach z zakresu dydaktyki twórczości wyróżnia się różne typologie zasad wspierania twórczości człowieka. Jedną z nich jest klasyfikacja uwzględniająca (Szmidt, 2003: 98-114; Szmidt, 2007: 271-272):

1. zasadę facylitacji, odnoszącą się do działań wspierających i ułatwiających twórczość, polegającą na usprawnianiu procesu zdobywania wiedzy i umiejętności twórczych, realizowaniu kompleksu działań pobudzających do kreatywności, opartych na autentyczności, otwartości oraz akceptacji;
2. zasadę ludyczności, nakładającą na osoby organizujące proces rozwijania twórczego potencjału obowiązek wspierania atmosfery tolerancji, życzliwości, otwartości i pogodnego, zabawowego nastroju;
3. zasadę rozwijania autonomicznej motywacji poznawczej, dotyczącą rozwijania ciekawości i zainteresowań poznawczych. Zabiegami dydaktycznymi sprzyjającymi realizacji tej zasady są między innymi możliwość wyboru działania oraz czasu na wykonanie zadania;
4. zasadę wzmacniania procesu twórczego, polegającą na wspomaganie rozwoju potencjału twórczego poprzez stymulację autotelicznego zaangażowania w działanie i w sam proces tworzenia. Realizacja tej zasady przejawia się w stymulowaniu uczestników zajęć do twórczych poszukiwań, likwidowaniu barier pojawiających się podczas procesu twórczego, podkreślaniu wartości podejmowania wielu prób rozwiązywania problemów;
5. zasadę przeciwdziałania przeszkodom, dotyczącą wewnętrznych inhibitorów (barier i przeszkód) twórczego działania związanych ze sferą poznawczą, emocjonalno-motywacyjną oraz zewnętrznych (środowiskowych);
6. zasadę osobistej twórczości prowadzącego zajęcia, która zakłada, że tylko twórczy człowiek może stymulować twórczość innych. Dydaktyk twórczości musi być osobą cechującą się ciekawością poznawczą, otwartością na nowość, tolerancją na odmienność, zaangażowaną w działanie i innowacyjną.

Równie ciekawe zasady sprzyjające rozwojowi potencjału twórczego człowieka zaproponowała Aleksandra Tokarz (2005: 213-218). Wśród nich znalazły się:

1. zasada różnorodności, odnosząca się do treści, form, metod i środków dydaktycznych zajęć rozwijających twórczy potencjał. Podstawowym warunkiem jej realizacji jest możliwość dokonywania wyboru. Różnorodność ma na celu rozwijanie ciekawości poznawczej oraz wyzwolenie wewnętrznej, autotelicznej motywacji do działania;
2. zasada odroczonego i wielostronnego wartościowania, odnosząca się do pomysłów generowanych przez uczestników zajęć. Zachęca ona do „odłożenia w czasie” ich krytycznej oceny, która powinna mieć charakter informacyjny i opisowy;
3. zasada względnej przydatności wiedzy, zgodnie z którą zbytnie odwoływanie się do racjonalnej wiedzy może spełniać funkcję barierogenną w procesie twórczym;
4. zasada respektowania sprzeczności, odnosząca się do sprzeczności o charakterze poznawczym, interpersonalnym, a także wynikających z charakteru procesu twórczego. Odwoływanie się do jednej z podstawowych cech osobowości twórczej, którą jest tolerancja dla wieloznaczności, dla niedopowiedzeń, sytuacji niejasnych i otwartych;
5. zasada prymatu emocji pozytywnych, polegająca na kreowaniu atmosfery życzliwości i zabawy, która daje szansę na większe zaangażowanie w pracę twórczą, niwelując potencjalny lęk przed działaniem, sprzyja ona likwidowaniu inhibitorów emocjonalnych twórczego działania;
6. zasada sprawstwa, która polega na tworzeniu sytuacji i możliwości aktywnego angażowania się w różnorodne działania twórcze.

Ponadto należy wspomnieć o nie wymienionej w powyższych klasyfikacjach zasadzie kontraktu grupowego, która odnosi się do formalnego ustalania norm i reguł rządzących procesem rozwijania potencjału twórczego takich jak: inicjatywa, autentyczność, szczerść, odpowiedzialność, współdziałanie, komunikacja interpersonalna. Dotyczy ona sposobu regulowania stosunków między prowadzącym, a uczestnikami zajęć. Kontrakt tworzy się we współpracy wszystkich uczestników zajęć ponieważ określa on normy i zasady pracy grupowej, które mają sprzyjać twórczemu klimatowi. Przestrzeganie przyjętych reguł ma służyć procesowi tworzenia, zapobiegać barierom twórczości, które mogą pojawić się w wyniku pracy zespołowej.

Domeną twórczego myślenia i funkcjonowania poznawczego jest prawa półkula mózgowa. Zdaniem Janusza Gniteckiego (1997: 18) proces dydaktyczny wzbogacony technikami twórczego myślenia, a szczególnie rozwiązywania problemów równoważy prawą i lewą półkulę, ponieważ zmierza do osłabienia świadomej, kontrolującej i selekcyjnej funkcji lewej półkuli, a także do lepszego wykorzystania pamięci czynnej, poprzez stosowanie technik multisensorycznego postrzegania i wytwarzania różnego rodzaju skojarzeń. Z badań neurofizjologów nad specyfiką półkul mózgowych wiadomo, że mózg ludzki pracuje

najefektywniej, gdy obie półkule funkcjonują w sposób harmonijny, a procesy pobudzania i hamowania pozostają w równowadze.

Według Moniki Tomaszewskiej (2000) podczas stosowania technik twórczych uruchamiane jest tak zwane spostrzeganie peryferyjne, które aktywizuje dodatkowo potencjał prawej półkuli, wyłącza funkcję kontrolną lewej półkuli i polega na nieświadomym spostrzeganiu pozornie nieznaczących elementów, zwłaszcza takich, które występują stale w danych sytuacjach lub występują często. Rozwijanie tej umiejętności przyczynia się do rozwoju wrażliwości na problemy, która ma szczególne znaczenie w fazie preparacji procesu twórczego. Osłabia się stałość spostrzegania i kształtują nastawienia badawcze, wyrażające się w gotowości do poszukiwania problemów i upodabnianiu procesu uczenia się do procesu badawczego.

W procesie uczenia się i nauczania istotną rolę odgrywa motywacja, którą Jere Brophy (2002: 17) definiuje jako „konstrukt teoretyczny, którym tłumaczy się wywołanie zachowania nastawionego na cel”. Współczesne poglądy na motywację uczniów podkreślają jej cechy poznawcze i ukierunkowanie na cele. Biorąc pod uwagę koncepcję kształcenia twórczego jedną z jego najważniejszych konsekwencji jest rozbudzenie potrzeby poznawczej i motywacji immanentnej. Motywacja wewnętrzna występuje tylko wtedy, gdy wykonanie czynności stanowi cel sam w sobie, dostarcza nagród i zadowolenia. W procesie twórczym reorganizujące się, pod wpływem sytuacji problemowej, struktury poznawcze mogą być źródłem motywacji (Gałdowa, 1995: 83-90). Między działaniem twórczym, a jego realizacją zachodzi proces oczekiwania, antycypacji rezultatu, wywołujący stosunek emocjonalny. Następuje dynamizacja i ukierunkowanie na cel całej działalności emocjonalnej, poznawczej i praktycznej. Poznawcza, zadaniowa motywacja nabiera coraz bardziej autonomicznego i twórczego charakteru.

Na rolę motywacji wewnętrznej i znaczenie zainteresowań w procesie twórczego kształcenia zwraca uwagę M. Tomaszewska (2000). Autorka pisze, że motywacja wewnętrzna dostarcza energii dla wielu zachowań i procesów psychicznych, których pierwotną nagrodą jest doświadczenie skuteczności w działaniu i doświadczenie autonomii. Potrzeby kompetencji i samoukierunkowania motywują ciągły proces poszukiwania i podejmowania optymalnych wyzwań, są prowokacją do działania. Ważnym składnikiem motywacji wewnętrznej są zainteresowania, które sprzyjają koncentrowaniu się na określonej aktywności przez dłuższy czas. W kształceniu kreatywnym zainteresowanie ma szansę wykrystalizować się z zaciekawienia, czyli z zainteresowania trwałego i czynnego (ciekawość jest genetycznie wcześniejsza od zainteresowania). Oznacza to, że w wypadku ciekawości jednostka zwraca uwagę na bodźce, których dostarcza otoczenie, zaś zainteresowanie cechuje się tym, że podmiot sam, będąc w stanie gotowości poznawczej i emocjonalnej, wyszukuje interesujących bodźców i sposobów zaspokojenia potrzeb. Można więc przyjąć, że na rozwój zainteresowań, które kształtują się na podstawie potrzeb, szczególnie poznawczych, ma wpływ aktywność jednostki i oddziaływanie środowiska, w tym szkolnego.

Nauczyciel w procesie kształcenia twórczego

W dydaktyce twórczości niezwykle ważną rolę odgrywa nauczyciel – wychowawca, który przestaje być źródłem informacji i ekspertem, a staje się towarzyszem twórczego procesu nabywania wiedzy i umiejętności. Henryka Kwiatkowska (2008: 43) podkreśla, że współcześnie wprowadzanie ucznia w świat wiedzy jest utożsamiane bardziej z opanowaniem metody jej tworzenia niż z przyswojeniem wyników procesu badawczego. W szkole może się to wyrażać opanowaniem metody myślenia problemowego, a w sensie działaniowym – opanowaniem umiejętności rozwiązywania problemów. Bogusław Śliwerski (2001: 80) pisze, że nauczyciel coraz częściej postrzegany jest jako podmiot, kreator zmiany. Stawia mu się bardzo wysokie wymagania oczekując profesjonalizmu, niezależności poznawczej, twórczości, dogłębnego zrozumienia psychologii dziecka i więzi z jego rodzicami. Nauczyciel powinien być osobą (auto)refleksyjną, której działania prowadzą do współzależności, ale nie do uzależnienia. Praca z uczniem staje się więc układem partnerskim, który przynosi korzyści obu stronom. Proces nauczania staje się bardziej zindywidualizowany, towarzyszy mu otwartość na każdego ucznia i uznanie jego wyjątkowości. Wykorzystywanie metod i technik twórczego kształcenia podnosi poczucie wartości uczniów i daje im odwagę do dalszego rozwijania swojej indywidualności. Jednocześnie bardzo ważna staje się właściwa organizacja środowiska wychowawczego, odpowiedni dobór materiałów dydaktycznych w celu lepszego stymulowania aktywności dziecka, rozwijania jego zainteresowań i ekspresji. Relacje wychowawcze pomiędzy uczniem, a nauczycielem powinny opierać się na dialogu, zaufaniu i partnerstwie. Zakładając, że dzieci rozwijają się w różnym tempie, w toku edukacji należy zadbać o różnorodność inicjatyw (Kosiorek, Podkówka-Wawrzonek, 2015: 16-17).

Pozytywne więzi z uczniami nauczyciel buduje poprzez stosowanie zasady braku napięcia, ograniczonej formalnej kontroli i oceny czy odroczonego wartościowania. Stworzenie warunków sprzyjających ujawnianiu twórczej postawy i rozwijaniu wewnętrznie motywowanej aktywności twórczej polega przede wszystkim na integrowaniu zadań problemowych, zwłaszcza otwartych, z wcześniej rozpoznanymi potrzebami i możliwościami dziecka.

W optymalizacji procesu kształcenia ważne jest by w miarę możliwości jak najbardziej aktywizować i angażować uczniów. W tym celu należy:

- stosować metody i techniki sprzyjające samodzielności myślenia i działania,
- kształtować pozytywną motywację do uczenia się,
- organizować pracę tak, aby uczniowie mieli okazje zaspokajać swoje potrzeby,
- uatrakcyjnić zajęcia poprzez elementy zaciekawienia, zaskoczenia, zabawy,
- tworzyć małe grupy,

- tworzyć sytuacje, w których uczniowie stają się eksperymentatorami i odkrywcami,
- gromadzić i wykorzystywać bogaty warsztat pomocy i środków dydaktycznych.

Działalność nauczyciela nie może być więc schematyczna, sformalizowana, ale wymaga ciągłego poszukiwania, weryfikowania i wypracowywania coraz to nowych rozwiązań. Twórczy nauczyciel motywuje uczniów do działania, zachęca do poszukiwania, do zadawania pytań i do uczenia się. Wśród jego najważniejszych kluczowych kompetencji (zbiory wiedzy i umiejętności) Szmidt wymienia:

1. zdolności diagnostyczne,
2. zdolności w stymulowaniu i podtrzymywaniu rozwoju ucznia zdolnego,
3. zdolności do wspierania, pomocy w pokonywaniu barier i krystalizacji zdolności ucznia.

Zgodnie z powyższą klasyfikacją bez wątpienia niezmiernie ważna jest wiedza psychologiczna i pedagogiczna nauczyciela, która pozwala mu znaleźć teoretyczną podstawę do działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych. Wymienione kompetencje potwierdzają również fakt, że we współczesnej szkole jednym z głównych zadań nauczyciela powinno być stwarzanie warunków do samodzielnego zdobywania wiedzy przez uczniów oraz uruchamiania ich różnego rodzaju aktywności. Ważnym elementem wpisanym w ścieżkę rozwoju twórczego nauczyciela jest również ustawiczne samodoskonalenie, co nie tylko buduje jego prestiż, ale przede wszystkim pozwala twórczo realizować zadania dydaktyczne i wychowawcze.

Podsumowanie

Celem współczesnej edukacji powinno być kształtowanie jednostek refleksyjnych, odważnych i samodzielnych, wyzwolonych od myślenia schematycznego, nacechowanego stereotypami. Ważną rolę w tym procesie odgrywa osoba nauczyciela, który powinien nie tylko przekazywać wiedzę, ale także uczyć samodzielnego jej wytwarzania i stosowania. W obszarze dydaktyki twórczości jest on postrzegany jako organizator i animator różnych sytuacji dydaktycznych, wskazuje uczniom drogę uczenia się w czasie grupowego i indywidualnego działania edukacyjnego, stwarza warunki do dokonywania odkryć. Pomaga doskonalić umiejętności przydatne nie tylko podczas lekcji, ale również w codziennym życiu (np. umiejętności wyciągania wniosków, myślenia analitycznego i krytycznego, łączenia zdarzeń i faktów w związku przyczynowo-skutkowe, umiejętności właściwego zachowania się w nowej sytuacji, komunikatywności, dyskusowania, kreatywności). Jego uczniowie szybko zaczynają być samodzielni, rozwijają własne strategie uczenia się, wyzwalają w sobie motywację i ciekawość.

Aktywność twórcza jest naturalną potrzebą uczniów, a jej realizacja jest konieczna dla prawidłowego i optymalnego rozwoju dlatego w procesie dydaktyczno-wychowawczym konieczne jest stwarzanie warunków do nieskrępowa-

nego poszukiwania, odkrywania i działania uczniów. Metody, techniki i zasady twórczej pracy umożliwiają budzenie i rozwijanie ekspresji ruchowej, mimicznej, muzycznej, słownej, zabawowej. Ich różnorodność sprawia, że możliwe do wykorzystania są między innymi takie zabiegi jak relaksacja, wizualizacja, heureka, polistymulacja, pantomima, drama.

Optymalizacja procesu kształcenia dzięki umiejętności dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych polega, w dużej mierze, na wykorzystaniu już posiadanej wiedzy do zdobywania nowej. Ponadto informacje i umiejętności nabyte wcześniej pomocne są przy utrwalaniu wiadomości, rozwijają samodzielność myślenia i działania oraz kształtują wartościową motywację do uczenia się. Ważnym czynnikiem rozstrzygającym o powodzeniu wszelkich poczynań mających na celu optymalizację procesu uczenia się – nauczania są wspomniane w artykule kwalifikacje i kompetencje nauczycieli.

Obecnie w pedagogice mówi się o ideologii edukacji humanistycznej, która preferuje twórczy rozwój osobowości człowieka, jego dobro oraz eksponuje uniwersalizm wartości. Na dalszy plan schodzi tradycyjny przekaz wiadomości i kształcenie sprawności ucznia. Podmiotowość i twórczy rozwój stały się paradygmatem współczesnej edukacji. W celu realizacji powyższych postulatów nauczyciel powinien otworzyć się na kontakt z uczniem i nawiązać z nim partnerską więź. Jest to możliwe dzięki rozwinięciu empatii, odejściu od utartych schematów szkolnych relacji, tworzeniu klimatu, który będzie sprzyjał rozwojowi dziecka, a także wspólnej pracy nad rozwojem twórczego potencjału każdej jednostki.

Bibliografia

- Beghetto, R. A., Plucker, J. A., (2006). The relationship among schooling, learning and creativity. W: J. C. Kaufman, J. Baer (red.), *Creativity and reason in cognitive development*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo: Cambridge University Press.
- Bereźnicki, F. (1998). Szkoła w toku przemian edukacyjnych. W: K. Denek, F. Bereźnicki (red.), *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Fasko, D. Jr. (2000/2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 13(2000/2001), s. 317-327.
- Galewska - Kustra, M. (2012). *Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykład praktyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Galdowa, A. (red.). (1995). *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Gnitecki, J. (1997). *Supernauczanie, Perspektywy nowej edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP.
- Góralski, A. (2003). *Teoria twórczości. Eseje filozoficzne i pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Hunter, S.T., Bedell, K.E., Mumford, M.D. (2006). Climate for creativity: A Quantitative review. *Creativity Research Journal*, 19(2006), s. 69-90.
<https://www.ore.edu.pl/...do.../category/234-materiay-z-seminariow?>
(dostęp: 26.08.2015).
- Kosiorek, M., Podkówka – Warzonek, M. (2015). Professional teacher's functions in the eye of the neoliberal ideology of education. *Perspektywy Edukacyjno – Społeczne*, 5(2015), s. 14-18.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nęcka, E. (1998). *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Szmidt, K. J. (2003). *Dydaktyka twórczości. Koncepcje, problemy, rozwiązania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szmidt, K. J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Szmidt, K. J. (2010). *ABC kreatywności*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Śliwerski, B. (2001). *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Tokarz, A. (2005). *Dynamika procesu twórczego*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tomaszewska, M. (2000). *Wartość i rola twórczości w rozwoju uczniów*.
<http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/wartosc.htm>,
(dostęp: 26.08.2015)

Selected aspects of creative pedagogy in optimizing the learning process

The article includes an attempt to answer the question how to support the natural learning processes, the motivation of students to learn and how to arrange the learning-teaching to make the best use of the potential and abilities of each student. In addition, it presents models support the creative development and the methods and principles of development of creative activity, and points to the importance of the attitude of the teacher to student development opportunities.

AGNIESZKA KULIG
Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Lekcja do kwadratu. **Instagram w dydaktyce polonistycznej**

Wprowadzenie: Rejestrowanie chwil w pamięci (urządzenia)

Media społecznościowe, jako stosunkowo nowy sposób komunikowania się i publikowania treści o różnym charakterze, zawładnęły wyobraźnią i wolnym czasem młodzieży. Wystarczy powiedzieć, że w Polsce mamy do czynienia z 14 milionami aktywnych użytkowników tej odmiany nowych mediów. Posiadacze konta na Facebooku, Skypie, Twitterze czy Instagramie spędzają średnio godzinę i 17 minut dziennie na uczestniczeniu w życiu wirtualnych społeczności (Kemp, 2016). 7 % osób należących do wymienionej grupy udziela się na portalu Instagram, który pozwala na publikowanie kwadratowych fotografii i opatrywanie ich odpowiednimi słowami-kluczami (hashtagami) (Kemp, 2016). Strona staje się coraz popularniejsza – w 2014 roku ponad $\frac{3}{4}$ amerykańskich nastolatków korzystało najchętniej z tej aplikacji, w której logo znajduje się aparat fotograficzny (Jaffray, 2014).

W obrazowy sposób zagadnienie korzystania z mediów społecznościowych, szczególnie tych, w których przekaz opiera się na wysyłaniu i odbieraniu wizualnych komunikatów, przedstawia historia pewnego mężczyzny, stawiający za cel swojego życia dokumentowanie każdej przeżywanej chwili: „Rozmowa z Gordonem Bellem jest nieco irytująca. Kiedy stoi się naprzeciwko niego, cały czas ma się świadomość, że małe czarne urządzenie umocowane na jego klatce piersiowej co dwadzieścia sekund robi zdjęcie. Gordon tworzy z nich pokaz slajdów rejestrujących każdy moment jego życia od 1988 roku. Bell nazywa to *pamięcią absolutną*. I nie chodzi tylko o zdjęcia. Gordon zachowuje wszystko – każdy wyciąg z konta bankowego, każdy e-mail, każdą wiadomość tekstową, każdą stronę internetową, jaką odwiedza, każdą wiadomość z automatycznej sekretarki (także nagrania, na których żona prosi go, aby wyłączył nagrywanie), każdy program telewizyjny, jaki ogląda, i każdą stronę z książki, jaką czyta (zatrudnił nawet cierpliwą asystentkę, do której zadań należy skanowanie tych stron). Teoretycznie moglibyście wybrać dowolną datę z ostatnich

dwudziestu czterech lat i przeżyć jego życie z tego dnia, widząc wszystko, co on widział, i czytając wszystko, co on czytał (...) Gordon tworzy wyjątkowy zapis życia jednego człowieka, ale jest to życie, w którym dużo energii poświęca się na... szukanie metod prowadzenia wyjątkowego zapisu życia” (Hammond, 2013: 146-147).

Ta rozbudowana metafora wskazywać może nie tylko na pragnienie dorosłych, aby dokumentować ważne i mniej istotne chwile, ale także na pokrewne potrzeby młodych ludzi. Wiek nastoletni sprzyja eksperymentom z tożsamością – także tym przeprowadzanym w Sieci – oraz wzmacnia potrzebę auto-kreacji, na którą odpowiedzią nierzadko staje się Internet i wirtualne narzędzia. Rozwój technologiczny i możliwości, jakie za sobą niesie w dziedzinie tworzenia własnego wizerunku, nie są wolne od niebezpieczeństw. Jak celnie stwierdza amerykańska badaczka i zwolenniczka cyfrowego detoksu, „nasze nawyki dotyczące używania mediów osiągnęły przerażające apogeum (...) dziewczynki (córki dziennikarki – przyp. AK) powoli stawały się jedynie dodatkiem do własnego profilu na portalu społecznościowym, tak jakby prawdziwe życie było tylko próbą kostiumową (a raczej *photo opem* – okazją do zrobienia dobrego zdjęcia) przed kolejną aktualizacją statusu” (Maushart, 2014: 19). Nastolatki często traktują realne życie jako wtórne wobec jego sieciowej odsłony czy jako okazję do ukazania ulepszonej wersji samego siebie, wytworzonej na potrzeby internetowego spektaklu.

W kontekście rozważań o trudnościach, jakie rodzić może skupianie się przez młode pokolenie na rejestrowaniu zmian dokonujących się w otaczającym świecie, zamiast koncentracji na świadomym przeżywaniu chwil i pielęgnowaniu relacji, w niezwykle sugestywny sposób mówi także krótkometrażowy film Milesa Crawforda (*I Forgot My Phone*, pol. *Zapomniałam zabrać telefon*)⁶¹. Obraz skupia się na przedstawieniu kilku scenek, w których czasowo pozbawiona dostępu do smartfona bohaterka obserwuje osoby z jej otoczenia w różnych sytuacjach społecznych. Sportretowana w materiale niemożność obycia się bez telefonu, a co za tym idzie, wewnętrzny przymus ciągłego bycia *online*, mogą stanowić istotną wskazówkę do tego, aby podjęty przez reżysera temat był poruszany z młodzieżą (np. w związku z edukacją medialną).

Czy zatem umieszczenie takiego medium społecznościowego, jakim jest Instagram, w kontekście kształcenia ma sens? Wydaje się, że na tak zadane pytanie można udzielić twierdzącej odpowiedzi, pod warunkiem, iż mechanizm funkcjonowania portalu i związana z nim atrakcyjność przedstawiania treści zostaną skorelowane w zagadnieniach przedmiotowych, a nowoczesne działania poprzedzi rozmowa na temat etycznego aspektu korzystania z nowych mediów.

Wprowadzenie Instagramu na grunt dydaktyki polonistycznej może okazać się najbardziej przydatne podczas wcielania się w rolę bohatera literackiego

⁶¹ Film można znaleźć pod adresem: http://www.kampaniespoleczne.pl/opinie,6080,dzien_spedzony_offline Dostęp: 18 III 2016.

w trakcie omawiania lektur⁶², szczególnie tych, które ze względu na trudny język lub nieprzystające do współczesności postawy, sprawiają uczniom wiele trudności.

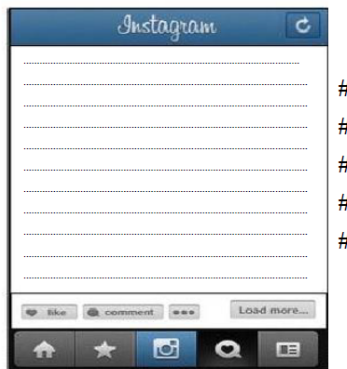
Gra w kratkę, płotek i krzyżyk na języku polskim⁶³

Wykorzystywanie dydaktycznej przydatności Instagramu w procesie poznawania literatury można rozpocząć od zadania, które nie wymaga zakładania konta na portalu i przynoszenia na lekcję multimediów. Potrzebna będzie jedynie kartka papieru z wydrukowanym schematem – ramką, imitującą fotografię w charakterystycznym dla aplikacji kształcie i nieco wolnego miejsca do umieszczenia polecenia. Poniżej zamieszczono dwa typy zadań – dla szkoły podstawowej (po lewej) i gimnazjum (po prawej), które skłaniają do wnikliwszej lektury:

Czy słyszałeś/aś o Instagramie? To strona internetowa, która służy do zamieszczania zdjęć i dzielenia się nimi z innymi osobami. Możesz także opisywać fotografie za pomocą etykietek, zaczynających się od znaku #. W ramce poniżej narysuj ulubioną scenę zzaprojektuj okładkę.....

Kiedy skończysz, dodaj pięć hashtagów, czyli słów, które kojarzą Ci się z tym utworem np. #radość, #główny bohater, #daleka podróż, #pilka nożna.

Czy słyszałeś/aś o Instagramie? To strona internetowa służąca do zamieszczania zdjęć i dzielenia się nimi z innymi użytkownikami portalu. Wyszukiwaniu konkretnego typu zdjęć służą tzw. hashtagi, czyli wyrażenia – klucze, związane ze zdjęciem. Wybierz jedną scenę z czytanej przez Ciebie lektury; opisz ją krótko z perspektywy bohatera (w 1 os. 1 poj.) i podaj 5 hashtagów, nazywających Twoje skojarzenia z tym fragmentem utworu.



Uczniowie uczęszczający do szkoły podstawowej dość dobrze poradzili sobie z tym zadaniem, wykonywanym m.in. przy okazji czytania książek z cyklu o Harrym Potterze czy *Janko Muzykanta*. Polecenie dla czwarto- oraz szóstkłasiaków bazowało na metodzie przekładu intersemiotycznego („tłumaczenie” z tekstu na obraz) i polegało na narysowaniu ulubionej (wybranej) sceny z lektury lub na stworzeniu projektu okładki. Dodatkowo, każdy rysunek został

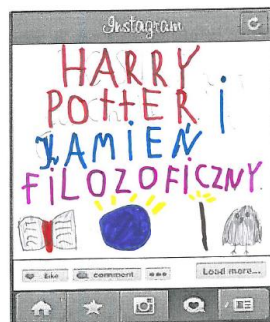
⁶² Działania lekcyjne, koncentrujące się na wchodzeniu w rolę bohaterów lektur z użyciem mediów społecznościowych, mogą być postrzegane w kategoriach tzw. dramy online. Więcej o tej metodzie można przeczytać w następujących artykułach: A. Kulig, *Drama online jako sposób na aktywne poznawanie lektur w cyfrowym świecie* („Postscriptum Polonistyczne” 2014, nr 2) oraz A. Kulig, *Nowe spojrzenie na biografie pisarzy i poetów – edukacyjne możliwości narzędzi internetowych* (*Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra. Tom 2*, Kraków 2014).

⁶³ Tytuł podręcznika nawiązuje do tytułu rozdziału książki Keitha Houstona *Ciemne typki. Sekretne życie znaków typograficznych*, który brzmi: *Kratka, płotek, krzyżyk....* Rozdział poświęcony jest pochodzeniu hashtagu i zmianom jego znaczenia na przestrzeni lat.

opatrzone hashtagami, czyli słowami-kluczami, w bezpośredni sposób odnoszącymi się do tekstu. Najbardziej reprezentatywne prace uczniów wyglądały następująco:



#główny bohater
#okładka książki
#magia
#książka
#czarna



#FASCYNUJĄCY
#GŁÓWNY BOHATER
#KSIĄŻKA
#MAGIA
#HOGWART



#Czarna_ognia
#ip

#humor_ironiczny
#Voldemort



#MUZYKA
#BOHATER
#SMUTEK
#SKRZYPIEC
#MELODIA

Zainteresowanie może budzić duża pomysłowość i celność w doborze rekwizytów, które pojawiły się w obrębie „instagramowych” ramek. Uczniowie zapoznający się z *Harrym Potterem i Czarą Ognia*, nie zapomnieli o umieszczeniu na obrazku tytułowego przedmiotu oraz czytelnych odwołań do uczestników Turnieju (w postaci karteczek z nazwiskami wrzucanymi do naczynia czy postaci słynnego chłopca z blizną na czole, poruszającego się na miotle). Okładka innej książki o czarodziejach z Hogwartu została wzbogacona o wizerunek sowy i różdżki – ważnych powieściowych atrybutów, podobnie jak miało to miejsce w przypadku *Janko Muzykanta*, gdzie zaakcentowano dominującą w opowieści rolę skrzypiec.

Uczniowie na II etapie edukacyjnym mieli natomiast początkowo problem ze opracowaniem internetowych znaczników. Po dodatkowym wyjaśnieniu polonistów, stworzyli oni jednak hashtagi, które nie tylko były znakiem znajomości treści lektury, ale i pozwoliły na określenie wrażeń czy emocji, których uczniowie doznawali w wyniku kontaktu z książką (*#fascynujący*, *#smutek*).

Istotnym jest, aby dodać do realizacji tego zadania metodyczny przypis – warto, żeby nauczyciel pamiętał, iż hashtag to „rodzaj etykiety, którą można

przypisać dowolnemu wpisowi poprzez proste poprzedzenie słowa symbolem #. Tagi w świecie sieciowym nie są niczym nowym, choć przed internetem nie były raczej znane poza kręgami bibliotekarzy katalogujących zbiory. Dziś tagować może każdy – a od typowych katalogów tagi różni to, że nie istnieje odgórnie określona struktura czy słownik tagów, które należy stosować. Zamiast tego mamy organiczny zbiór haseł tworzony przez nas wszystkich, nazywany kumplonomią. Tagiem może więc być #wszystko. Celem tagów, jak każdej kategoryzacji, jest wprowadzenie pewnej dozy porządku przez grupowanie podobnych sobie zjawisk. Za to swoboda dobierania tagów nadaje całemu procesowi dużą dynamikę, a nawet chaotyczność. Ponieważ tagi można również subskrybować i śledzić oraz używać tagów stworzonych przez innych, porządkują nie tylko informacje, ale też użytkowników. Hashtag, o ile stosuje go więcej niż jedna osoba, jest załącznikiem sieciowej grupy” (Tarkowski, 2014: 133). O istotnej roli internetowej kratki wspomina także badacz dawnej i współczesnej typografii, podkreślając, że hashtag „znów znalazł się w centrum uwagi: od czasu, gdy serwis społecznościowy Twitter zaczął go wykorzystywać do tagowania wiadomości, czyli grupowania ich pod określonymi tematami. (...) Nie bez kozery pismo *GQ* ogłosiło go Symbolem Roku 2010” (Houston, 2015: 69).

Polonista powinien pozwolić uczniom na kreatywne tworzenie internetowych etykietek, oczywiście w zgodzie z regułami ortografii czy składni, choć jak dowodzą przytoczone wyżej cytaty, zamieszczanie komunikatów w Sieci rządzi się swoimi prawami. Próby tworzenia hashtagów na podstawie zasad odbiegających nieco od tych wymaganych np. przy pisaniu wypracowań (poprzez dodawanie podkreślników pomiędzy wyrazami, używanie małych liter w przypadku nazw własnych czy skrótów przynależnych do języka Internetu, występowanie anglicyzmów, niekiedy brak polskich znaków itd.) nie powinny być oceniane jednoznacznie jako negatywne, ponieważ wynikają ze specyfiki samego portalu. Nadrzędnym celem uczniów jest wyodrębnienie najważniejszych elementów w całej książce lub we fragmencie oraz podzielenie się czytelnickimi wrażeniami. Stosowanie się do pozostałych reguł – w rozsądnych granicach – może pozostawać na dalszym planie.

Ta sama uwaga skierowana jest również do nauczycieli w gimnazjum. Zadaniem ich uczniów było opisanie sceny z perspektywy bohatera literackiego i, podobnie jak miało to miejsce w szkole podstawowej, dodanie odpowiednich słów kluczowych. Przykładowo, fragment *Pana Tadeusza*, mówiący o spotkaniu młodego Soplicy z Telimeną mógłby wyglądać tak:

Spotykam płaczącą Telimenę w Świątyni Dumania. Dziwią mnie gwałtowne ruchy tej kobiety, która zrywa się nagle z kamienia, na którym siedziała. Chwilę później okazuje się, że przyczyną dziwnego zachowania Telimeny są mrówki. Pomagam jej pozbyć się owadów. Naszą rozmowę przerywa dźwięk dzwonów z Soplicowa. Hashtagi: #urażona_duma; # piękno_ przyrody; # intymność; # mrówki; # Świątynia_Dumania.

Instagram bohaterów literackich – propozycja metodyczna z *Quo Vadis* w tle

Odkryciu dydaktycznego potencjału Instagramu sprzyjały także działania przeprowadzone w jednym z gimnazjów leżących w województwie małopolskim. Uczniowie, omawiający w tamtym czasie *Quo Vadis*, zostali podzieleni na grupy - każda z nich zajmowała się innym bohaterem, który znalazł się na słynnej uczcie Nerona. Następnie gimnazjaliści zostali poproszeni o stworzenie kilku zdjęć z perspektywy danej postaci, dodanie do fotografii komentarza w formie hashtagów oraz przywołanie cytatu z utworu, który stanowił podstawę kreatywnego przekształcenia tekstu w obraz.

Z powodu niewielkiej ilości czasu nie mogli oni posłużyć się własnymi telefonami komórkowymi, aby samodzielnie zaaranżować scenę i wykonać zdjęcia. Uważam jednak, że taka forma uczniowskiej twórczości (np. w ramach dłuższego edukacyjnego projektu) mogłaby zaowocować jeszcze ciekawszymi realizacjami tematu. Przy wykonywaniu tego konkretnego zadania gimnazjaliści mogli korzystać z zasobów Sieci oraz kserokopii VII rozdziału powieści; lekcja odbyła się w pracowni informatycznej. Jak się okazało, najczęściej używanymi typami materiałów wizualnych były fotosy z filmowej adaptacji dzieła Sienkiewicza w reżyserii Jerzego Kawalerowicza oraz plakaty promujące wcześniejsze ekranizacje utworu.

Poniżej znajdują się prace uczniów, którzy mieli odegrać rolę uwspółcześnionej wersji cesarza Nerona – zarówno gospodarza wydarzenia, jak i aktywnego użytkownika Instagramu, relacjonującego na bieżąco przebieg uczy w mediach społecznościowych:



#zielono_mi, #szmaragdowe_oko, #selfie, #jajestemNeron, #najlepsza_uczta_w_mieście, #na_bogato; #przestraszona_blondynka, #zakochana_para; #Petroniusz_zawsze_doradzi, #za_wąska_w_biodrach.

Cytat: „Cesar, pochylony nad stołem i zmrużywszy jedno oko, a trzymając palcami przy drugim okrągły, wypolerowany szmaragd, którym stale się posługiwał, patrzył na nich. Na chwilę wzrok jego spotkał się z oczyma Ligii

i serce dziewczyny ścisnęło się przerażeniem. Gdy, dzieckiem jeszcze, bywała w wiejskiej sycylijskiej posiadłości Aulusów, stara niewolnica egipska opowiadała jej o smokach zamieszkujących czeluście gór, i otóż teraz wydało jej się, że nagle spojrzęło na nią zielonawe oko takiego smoka. Dłonią chwyciła rękę Winicjusza, jak dziecko, które się boi, a do głowy poczęły jej się cisnąć bezładne i szybkie wrażenia. Więc to był on? Ten straszny i wszechmocny? Nie widziała go dotąd nigdy, a myślała, że wygląda inaczej (...) W jego silnie występującym nad brwiami czole było jednak coś olimpijskiego. W ściągniętych brwiach znać było świadomość wszechmocny; lecz pod tym czołem półboga mieściła się twarz małpy, pijaka i komedianta, próżna, pełna zmiennych żądz, zalana mimo młodego wieku tłuszczem, a jednak chorobliwa i plugawa. Ligii wydał się wrogim, lecz przede wszystkim ohydny.

Po chwili położył szmaragd i przestał patrzeć na nią. Wówczas ujrzała jego wypukłe, niebieskie oczy, mrużące się pod nadmiarem światła, szkliste, bez myśli, podobne do oczu umarłych.

On zaś zwróciwszy się do Petroniusza rzekł:

- Czy to jest owa zakładniczka, w której się kocha Winicjusz?

- To ona - rzekł Petroniusz (...)

- Winicjusz uważa ją za piękną?

- Przybierz w niewieście peplum spróchniały pień oliwny, a Winicjusz uzna go za piękny. Ale na twoim obliczu, o znawco niezrównany, czytam już wyrok na nią! Nie potrzebujesz go ogłaszać! Tak jest! Za sucha! (...) I gotówem oto się założyć z Tuluszem Senecjonem o jego kochankę, że jakkolwiek przy uczcie, gdy wszyscy leżą, trudno o całej postaci wyrokować, ty już sobie powiedział: *Za wąska w biodrach*. – *Za wąska w biodrach* – odrzekł przymykając oczy Nero”.

Ćwiczenie na bazie Instagramu mogłoby wyglądać także nieco inaczej – to nauczyciel przygotowuje zdjęcia odnoszące się do lektury i prosi o przyporządkowanie adekwatnych cytatów z powieści do kolejnych fotografii. Zadanie sprawdziłoby się także w trakcie lekcji powtórkowych, obejmujących większy zakres materiału, na których uczniowie, mając do dyspozycji zdjęcia lub same hashtagi, rozpoznawaliby omówione książki.

Zakończenie

Postawienie bohatera literackiego w centrum internetowej sceny wydaje się nieść ze sobą wiele korzyści. Nie wolno jednakże zapominać o tym, że we wszystkich szkolnych działaniach należy zachować prymat analizy i interpretacji utworu, użycie mediów – np. form odwołujących się do portali społecznościowych – nie powinno być jedynie „sztuką dla sztuki”. W tak skonstruowanej sytuacji dydaktycznej, umieszczenie Nerona i innych postaci we współczesnych kontekstach będzie punktem wyjścia do uważnego czytania i formułowania lekturowych spostrzeżeń, stworzenia nowoczesnego portfolio z bohaterem w roli głównej.

Bibliografia

- Hammond, C. (2013). *70 minut na godzinę. Fenomen czasu*. Warszawa: Wydawnictwo CARTA BLANCA.
- Houston, K. (2015). *Ciemne typki. Sekretne życie znaków typograficznych*. Kraków: Wydawnictwo d2d,pl.
- Jaffray, P. (2014). *The Taking Stock With Teens*. <http://www.piperjaffray.com/3col.aspx?id=3268> Dostęp: 12 III 2016.
- Kemp, S. (2016). *Digital in 2016. We are social's compendium of global digital, social, and mobile data, trends, and statistics*. <http://wearesocial.com/uk/special-reports/digital-in-2016> Dostęp: 20 III 2016.
- Maushart, S. (2014). *E-migranci. Pół roku bez internetu, telefonu i telewizji*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tarkowski, A. (2014). *Ćwierkanie w sękatą sieć*. W: M. Filiciak, A. Tarkowski (red.), *Dwa zero. Alfabet nowej kultury i inne teksty*. Warszawa: Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria.

The lesson to the square. Instagram in Polish language teaching

The purpose of this article is to describe and comment on didactic solutions to be used at the middle school/primary school and young people's attitude to social media, related to the using Instagram on Polish language lessons. The text focus on the didactic potential of online tool, in the work with a literature. The features of Instagram has been tested in school, and the results – along with the most representative examples – were described in the paper. In the scope of the study, a group a middle school and primary students took part in the mini project. They received a task to create hashtags (keywords) related to required reading books, imagine how a famous characters would use Instagram and post on it (students browse photos and create a bulletin board or poster display showing character's Instagram feed). In the article the educational reflection is accompanied by comments of sociological character.

STANISŁAW LIPIEC
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Polski stres, fińska wolność

Wprowadzenie

Zbliża się dziewiąta rano. Wszechogarniający wietrzny chłód zniechęca do porannych spacerów. Stojąc naprzeciw głównej bramy do zespołu szkół we wsi nieopodal Oulu w północnej Finlandii nie odczuwam oziębłości. Biegnące ku szkole uśmiechnięte dzieci oraz dziarsko wyglądający pedagodzy spokojnie przemierzają wielkie na kilkaset metrów podwórze. Już to codzienne, tak zwyczajne zjawisko zwiastuje, iż w tej szkole nie znajdziemy obojętności, smutku, trudu i stresu.

Terminujący młody nauczyciel w dalekiej Finlandii ma tę możliwość, że od podstaw widzi pozytywne i negatywne cechy szkoły, nauczycieli i uczniów. Jednocześnie jego świeżość poglądów, wiedzy i umiejętności wyniesionych z własnej edukacji sprawiają, iż jest jeszcze w stanie zrozumieć, zreformować i nawet wdrożyć nieznane mu wcześniej sposoby wychowania. Brak doświadczenia w nauczaniu sprawia zaś, że nauczyciel-stażysta chłonie nowe (dobre) idee i nie stara się narzucać swoich, często skostniałych poglądów, metod i opinii dojrzałych nauczycieli. Możliwość dogłębnego poznania tak nowoczesnego systemu edukacyjnego, jakim jest system Finlandii, daje możliwości nie tylko rozwoju osobistego, lecz także umożliwia przeszczepianie niektórych tutaj sprawdzonych sposobów wychowania i nauczania na grunt Polski.

Zdarza się czasami, że młody pedagog ma również żylkę i przygotowanie naukowca. Dlatego też pracując przez niemal rok w zespole szkół, z młodzieżą w wieku 5-19 lat, mógł przeprowadzić serię badań nad fińską szkołą, młodzieżą, nauczycielami i całym systemem edukacyjnym. Mając niemal nieograniczony dostęp do wszelkich szkolnych materiałów, podręczników, programów a także stałe przyzwolenie do pracy, rozmów i prowadzenia badań z 45 nauczycielami, 450 uczniami i kilkudziesięcioma rodzicami, przeprowadził szereg badań nad różnymi aspektami bycia uczniem, nauczycielem, pracownikiem szkoły; samą szkołą, wychowaniem i systemem szkolnym. Większość tych poszukiwań prowadzono metodą klasycznej obserwacji oraz obserwacji uczestniczącej. W toku jednak pracy w szkole nie można było nie skorzystać z możliwości przeprowadzenia szeregu wywiadów, ankiet i kwestionariuszy

pośród wszystkich aktorów życia szkoły i jej otoczenia. Na podstawie rocznych badań opracowano szereg zagadnień dotyczących fińskiej edukacji. Jednym z nich jest kwestia odczuwania stresu w szkole przez uczniów i nauczycieli (v. etiam De Vriendt i in., 2012; Friberg P, Hagquist C, & Osika W, 2012; Różańska-Kowal, 2004; Sikora, 2010; Tyszkowa, 1986). Ten właśnie element życia szkoły jest decydującym czynnikiem nie tylko dla dobrego samopoczucia uczniów i nauczycieli, lecz także dla uzyskiwania przez nich możliwie jak najwyższych osiągnięć, rozbudzania kreatywności, otwartości (Guzy, Niesporek-Szamburska, Wójcik-Dudek, 2015).

Podczas obserwacji i prowadzenia badań w północnofińskiej szkole zauważono, że dzieci i inni uczestnicy życia szkoły rzadko lub wręcz nigdy nie zdradzają cech bycia zestresowanymi. Co najwyżej stres towarzyszył im okresowo, chwilowo podczas sprawdzianów, czy przyjmowania do pracy. Nigdy stres nie przeradzał się w lęk, fobię szkolną. Także nie był przyczyną agresji i przemocy pomiędzy uczniami, nauczycielami i rodzicami (Guzy i in., 2015; Stepulak, 2009). Niestety taka sytuacja, tak obca Finlandii, bywa często nie do pomyślenia w polskich szkołach. Tutaj konkurencyjność, wieczna walka, dominacja, dążenie do perfekcji wytwarzają niemalże nieograniczony stres i w konsekwencji lęk w szkole i przed szkołą (Majerek, 2007). Dotyczy to w równej mierze młodzieży, jak i nauczycieli. Całej tej sytuacji wtórują zaś rodzice i władze oświatowe (Witkin & Radomski, 2000). Pozornie takie postępowanie sprawia, że szkoły i dzieci osiągają pożądane wyniki, lecz w dłuższej perspektywie stres szkolny uniemożliwia uczniom i ich pedagogom jakiegokolwiek rozsądne, konsekwentne i kreatywne działanie. Tym samym jest jednym z powodów, dlaczego polska szkoła i polski uczeń i nauczyciel są stale mało produktywni, niekreatywni, niewydajni. Taka sytuacja zaś bezpośrednio przekłada się na obraz polskiej gospodarki, nauki, czy kultury.

Stres w polskiej szkole

Szkoła fińska nie jest niczym dziwnym, niezwykłym, doskonałym. Błędy, trudności też tutaj się pojawiają. Niesforna młodzież, znudzeni nauczyciele, problemy finansowe, problematyczni rodzice, biurokracja, czy anachroniczność nauczania cechują zarówno polską jak i fińską szkołę. Pomimo wielu szczegółowych różnic jedna jest niezwykle widoczna. Zanim wkroczymy rano do szkoły zauważamy tę różnicę – stres. W fińskiej szkole nie odnajdziemy go prawie wcale. Od pierwszej minuty pobytu czujemy się jak w domu swych rodziców lub nawet dziadków. Ciepło, bezpiecznie, w gronie przyjaciół, zabawy, lecz zarazem własnych wyzwań i przekraczania barier. Czujemy się dobrze, jako jednostki pośród innych. Nie, jak cegła w wielkim murze młynów edukacji. Niestety w niektórych krajach bywa zupełnie odmiennie.

Wybitną cechą polskiej szkoły jest konkurencja. Zgubna cecha zachodnich społeczeństw prowadząca do depresji, wojen, czy wypaczeń wychowania. Zanim się jeszcze narodzimy, rodzice zapisują nas do przedszkola. Oczywiście najlepszego wg statystyki. Każdy etap nauczania, każda klasa nie kończy się

optymistyczną wieścią skierowaną do ucznia, że jesteśmy lepsi sami dla siebie i wiemy więcej. W Polsce informacja zwrotna polega na porównaniu uczniów, klas, szkół, nauczycieli i rodziców do siebie za pomocą systemu ocen. Uczeń otrzymujący ocenę niedostateczną jest w polskim szkolnictwie piętnowany. Publiczna wiadomość, iż otrzymał „jedynekę” obiega całą klasę i kształtuje jego pozycję w grupie. Niestety, taka osoba zazwyczaj jest traktowana przez polskich uczniów, jako niepożądana, odstająca od ogółu. Nietrudno wyobrazić sobie, jak wielu uczniów z tego powodu popada w kłopoty psychiczne. Większym jednak tutaj kłopotem jest utrata zainteresowania przedmiotem przez ucznia. Ta strata zachodzi już za pierwszą „dwójką” i jest nieodwracalna.

Piętnowanie ucznia za pomocą ocen posuwa się w Polsce znacznie jednak dalej. Osoba raz zakwalifikowana do tych „gorszych”, słabych uczniów jest standardowo traktowana przez pedagogów i kolegów, jako ta gorsza. Praktycznie niemożliwym staje się wyrwanie z tego zaklętego kręgu. Oczywiście uczniowie starają sobie powetować poniżenie na jednym z przedmiotów, stając się ulubieńcami na innych. Najczęściej trafia się tutaj wychowanie fizyczne, bądź sztuka-muzyka, czyli dyscypliny, gdzie w wieku młodzieńczym więcej zależy od predyspozycji i rozwoju psychofizycznego niżli od pracy. Nawet jednak taka strategia uczniowska prowadzi do wypaczeń często ujawniających się poprzez niezainteresowanie nauką, rozwój fałszywych dysfunkcji, agresję oraz zawsze stres. Czasami także zaburzenia psychiczne.

Polskie jednak naznaczanie ucznia (permanentną) złą oceną kładzie się negatywnie nie tylko na samym „złym”. Wywołuje to ogromny stres pośród innych potencjalnie dobrych uczniów, którzy zawczasu boją się spadku do tych gorszych. Faktycznie można by stwierdzić, iż takie zagrożenie mogłoby ich stymulować do cięższej pracy. Młody człowiek jednak znacznie prędzej chłonie stres niż zawodnik piłkarski. Dla tego drugiego konkurencja i zagrożenie np. wykluczeniem z rozgrywek jest przede wszystkim zagrożeniem motywującym. Dla ucznia zaś jest tak wielkim brzemieniem, zagrożeniem i stresem, że nie jest w stanie właściwie się zmotywować. Stosowanie właśnie takiej metody motywacyjnej staje się dla młodzieńca jeszcze dalej obciążające. Niekończące się zaś napięcie w szkole prowadzi wręcz do powstania lęku szkolnego, wcale tak bardzo nie różniącego się od stresu wojennego (Majerek, 2007). W dalszej zaś konsekwencji nierzadko przeradza się w różnego typu stany chorobowe (Supranowicz & Wysocki, 2010).

Stres w polskim szkolnictwie jest wszechogarniający. Tyczy się on także rodzica i nauczyciela. Postawienie uczniowi jedynki naznacza także jego rodziców, jako tych, którzy nie byli w stanie go dobrze wychować, przypilnować, wymóc na synu, czy córce odpowiedniego zachowania, czy nauczania się. Rodzic taki stresuje się, stara się zlikwidować przyczynę stresu posyłając ucznia na korepetycje, czy zmuszając go do właściwej nauki. Typowa samonapędzająca się presja i stres. Nauczyciel także nie jest wolny od stresu. W takiej sytuacji część pedagogów czuje się mniej wartościowo. Są przecież „złymi” nauczycielami. Z drugiej zaś strony nauczyciele poczuwają się do wyławiania uczniów

nienadających się do tworzenia właściwej grupy i osiągnięcia pożądanego przez system rezultatów. Te dwa skrajne uczucia towarzyszą nauczycielowi i tworzą automatycznie stres (Korczyński, 2014).

Nie bez znaczenia jest także permanentne obciążenie przez cały system. Przecież uczeń, otrzymujący niskie noty słabo zda testy zewnętrzne, źle wykreuje statystyki i rankingi szkoły, źle wypadniemy w badaniach PISA („PISA products - OECD”). Nauczyciel mający wielu „złych” uczniów będzie miał problemy z awansem zawodowym, zaś kierownik placówki, mający wielu nauczycieli o niskim stopniu awansu może być zmuszany nawet do wymiany kadry, czy zamknięcia placówki. Na to wszystko nachodzi wiele czynników makro: rankingi szkół, konkursy na dyrektorów, finansowanie szkół ze względu na jakość kształcenia i ilość uczniów, marka placówek, czy nawet widoczność w mediach. Wszelkie te czynniki czynią z polskiej szkoły epicentrum stresu, podporządkowania, zmęczenia i frustracji. Brakuje tutaj zrozumienia, oddania, dobrego słowa. Zestresowanych uczniów widać na każdym korytarzu okładających się krzeselkami. Widzimy nauczycieli potajemnie palących papierosa w piwnicach szkoły, czy dyrektorów zamkniętych w zaciszu gabinetów. Uśmiech gości tutaj niezwykle rzadko. Zrozumienia nie widać. Miłość dawno nas opuściła. Liczy się jedynie konkurencja, walka, osiągnięcia. Wypaczona walka. Pomimo takiego ofensywnego systemu nie jesteśmy jednak pierwsi w sławnych badaniach PISA. Obraz zestresowanej szkoły dopełnia brak strategii upuszczania stresu. System nie wykształcił stosownych metod „odstresowania”. Nie biegaj, nie bij się, nie pal, nie pij, nie hałasuj, stój na baczność to według pedagogów odpowiednie sposoby zwalczania stresu pośród uczniów. Istnieją przecież i inne. Najlepiej zaś generować stres i lęk szkolny w jak najmniejszym stopniu (Plewińska, b.d.).

Stres w szkole fińskiej

Fiński nauczyciel oczywiście korzysta z systemu ocen. Skala jest jeszcze bardziej rozbudowana, ponieważ obejmuje skalę od 4 (najgorzej) do 10 (najlepiej). Mało tego system testów, egzaminów i sprawdzianów na pierwszy rzut oka wydają się niezwykle ofensywny i stresujący. Sprawdzian praktycznie, co każde zajęcia! Zarówno w Polsce, jak i na północy stosuje się podobny system oceniania i sprawdzania wiedzy. Dlaczego więc w Skandynawii dzieci deklarują, iż kochają szkołę bardziej niż dom rodzinny, że lubią swoich nauczycieli i że interesują się przedmiotami, wszystkimi, których się uczą (Lipiec, 2016). To głównie stres, a właściwie jego brak sprawia, że dzieci i całe środowisko szkolne rozwija się inaczej. Ten niezwykle obciążający czynnik mógłby przytłoczyć także inne pozytywne różnice tego systemu edukacyjnego. Patrząc pobieżnie na rysunek fińskiej szkoły moglibyśmy zauważyć wszechogarniające multimedia, nowy sprzęt, nowoczesne budynki, czy niezliczone i kosztowne zajęcia dodatkowe dla uczniów. Nie myślmymy jednak, że tak wysokie wyniki wychowawcze i edukacyjne osiągają Finowie dzięki finansom. Nie, to nie ma większego znaczenia. Główną różnicą pomiędzy Polską a Finlandią jest brak „Jego” wła-

śnie na północy i „Jego” wszechogarniająca moc w Polsce. Na marginesie, Finlandia przeznaczą 3,9% swego PKB na edukację. Polska jedynie 0,7% mniej (Gołębiowska, 2012; OECD, 2014).

Powstawaniu silnych związków międzyludzkich i tym samym podejściu egalitarnemu do każdego sprzyja świeże powietrze. Nie mamy tutaj na myśli czystej i pięknej przyrody, lecz rozpoznania wśród dzieci ogromnej potrzeby zabawy na świeżym powietrzu. Dzieci do ukończenia 6 klasy mają obowiązek spędzać wszelkie przerwy na dworze. Oczywiście pod opieką nauczycieli i często starszych kolegów. Właśnie ten zabieg pozwala wypracowywać pomiędzy uczniami dobre relacje oparte na zaufaniu i na zabawie, uodparnia na choroby, sprzyja rozwojowi psychomotorycznemu oraz redukuje stres. Dochodzi do tego zarówno poprzez sam wysiłek fizyczny, jak i pozytywne obcowanie z koleżanką, kolegą i przewodnikiem – nauczycielem. W tych zabawach i grach często uczestniczy też rodzeństwo, czy rodzice uczniów. Dzięki takim zabiegom utrzymuję się także ścisłe relacje z bliskimi, pobudzając poczucie bezpieczeństwa i równocześnie zapobiegając powstawaniu ewentualnego stresu szkolnego (Birkenbihl & Lubaczewska, 1999).

Zauważmy, że egalitaryzm fińskiego wychowania sprzyja rozwojowi dziecka. Wydawałoby się, iż przygotowywanie się i poddawanie się sprawdzeniu podczas klasówki jest niezwykle stresujące. Faktycznie, w Polsce tak jest. Oczywiście można by stwierdzić, że fińskie dzieci, mające codziennie jakiś sprawdzian przywykły do nich i nie są one już stresogenne. Przecież zdarza się, że także i w polskiej szkole odbywają się po 2-3 klasówki - odpytywania każdego dnia i tak przez dwa tygodnie. Wyniki sprawdzianów i samopoczucie uczniów i nauczycieli jest zgoła odmienne. Dziecko fińskie lubi pisać testy. Dlaczego? Jest permanentnie poddawane sprawdzianom (przywyczajenie), poziom merytoryczny sprawdzianów jest jednak skierowany do ucznia średniego. Nie znajdziemy tam pytań z gwiazdką, pytań „by ucznia zagiąć”, zadań z ze wszystkimi niewiadomymi, czy pytań oto, co powiedział nauczyciel w 43 minucie lekcji. Pytania są skierowane do ucznia, który pilnie słuchał i robił zadania na lekcji. Nie zaś do polskiego słuchacza, który zarywając kolejne noce przygotowuje się do nauczycielskiego sprawdzianu „ze wszystkiego”. Sam przebieg klasówki jest również trochę odmienny od polskiego testu. Tutaj pracuje się samodzielnie. Co do zasady! Dziecko jednak, które obejrzy się i spojrzy w pracę koleżanki, czy kolegi nie jest automatycznie uznawane za oszusta – „ściągniętego łobuza”. Nic w tym dziwnego, że chcę porównać swoje wyniki zadania do rozwiązań kolegi. Wytyczne nauczyciela są uwagami, wskazówkami, informacjami o najwyższym priorytecie, nie zaś rozkazami, za niewykonanie, których grożą surowe szkolne sankcje. Nauczyciel jest dla ucznia starszym, bardziej doświadczonym i silniejszym ... partnerem, przewodnikiem. Poddawanie się więc sprawdzianom jest udowodnieniem samemu sobie i kolegom, że jest się na wyższym poziomie, że lubi się to czego się nauczyło. Trudno znaleźć pośród uczniów osobę, która powie, iż nauczyciel jest jego oprawcą, czy sierzantem. Nie, nauczyciel to jego „ope” lub po prostu Niina, Anu, Peteri. Relacja

uczeń - nauczyciel, pomimo zachowania pewnego dystansu na niwie merytorycznej, jest bliska. Takie podejście znakomicie redukuje stres szkolny, motywuje ucznia, tworzy poczucie bezpieczeństwa w szkole. Jest pozornie podobne do sytuacji w Polsce (Witkin & Radomski, 2000). Jednak w codziennej rzeczywistości jest właściwie przeciwieństwem polskiego szkolnego „piekła” i obojętności.

Oczywiście także i w Finlandii zdarzają się uczniowie ze specyficznymi problemami. Są to osoby, bądź z poważnymi chorobami wrodzonymi, dysfunkcjami psychorozwojowymi i ADHD oraz problemami nabytymi, najczęściej psychospołecznymi. Polska szkoła spycha takich ludzi na margines. Klas integracyjnych jest niewiele, dziecko z ADHD to synonim „łobuza”, dysgrafik to dziecko, które nie przykłada wagi do porządku (Stepulak, 2009). W Finlandii te różnice pośród dzieci nie są wielkim problemem dla żadnej ze stron. Każde dziecko ma tutaj prawo i obowiązek do zajęć wyrównawczych. Zajęcia te nie są traktowane jak kara, zostawanie po lekcjach. Są one ważne dla wszystkich. Każdy uczeń mający problemy na sprawdzianach, w klasie, na przerwach, w rodzinie jest natychmiast zauważany przez nauczyciela i wychowawcę. Najczęściej wtedy jest kierowany do jego pomocy nauczyciel asystujący. Nauczyciel ten jest odpowiedzialny zarówno za rozmowy z uczniem, jak i konkretną pomoc, w tym kontakty z rodzicami i środowiskiem szkolnym. Każde dziecko z problemami ma najczęściej jednego asystenta. Taki specjalny nauczyciel może także brać udział w dowolnych zajęciach, jako II nauczyciel wspomagający. W klasach integracyjnych oraz w klasach I-III nauczyciel wspomagający jest obowiązkowy i konieczny. Obecni są także asystenci nauczyciela. Znakomitym wspomoczeniem dla pracy z „ucznem specjalnym” są przygotowane odgórnie programy nauczania i pomoce dydaktyczne. Uczniów szczególnych nie dotyczą szkolne warunki kwalifikacji. Wszystko jest ustalane indywidualnie i dobierane do konkretnego ucznia. Tym samym osoba uczęszczająca do klasy IX i będąca wybitną z angielskiego, lecz bardzo słabą z matematyki, może realizować program z rachunków na poziomie klasy VI. Nie ma to wpływu na promocję do kolejnej klasy.

Nauczyciele i całe środowisko szkolne jest zawsze bardzo otwarte, wyrozumiałe i ciepłe wobec ich innych kolegów i koleżanek. Właśnie na tej sympatii, nie zaś na odgórnych wytycznych i regułach, opiera się praca i życie z dziećmi odmiennymi. Taki system pomocy sprzyja minimalizowaniu stresu pośród uczniów, jak i nauczycieli i rodziców. Dzięki takiemu podejściu łatwo jest zrozumieć, że ludzie są różnymi indywidualnościami, które w różnoraki sposób, z wielu powodów, radzą sobie inaczej w życiu z różnymi wyzwaniami. Dość nieformalny sposób pomocy, o dowolnej porze i miejscu, nie napiętnowuje ucznia negatywnie. Nie generuje lęku i strachu przed pomocą, odmiennością, czy wręcz wrogością nauczycieli i nierozumiejących inności dzieci (Majerek, 2007). Nie powoduje po prostu stresu szkolnego, który jest znacznie przecież częstszy u dzieci z problemami niż u dzieci tzw. normalnych. Większość uczniów wychodzi ze swoich słabości, bądź uczy się z nimi żyć. Nawet dla osób z trudnymi wrodzonymi chorobami szkoła jest miejscem spokoju, zabawy i ra-

dości, nie zaś nieprzyjaznym i niezrozumiałym środowiskiem stresu. Niestety taka sytuacja występuje w Polsce jedynie sporadycznie. Tylko wtedy, kiedy dziecko będzie miało ten przywilej natrafić na „ludzkiego” pedagoga, bądź tzw. dobrą szkołę. W kraju Finów ukazywana sytuacja jest normalnością. Nikt nie myśli o innym traktowaniu dzieci (Guzy i in., 2015).

Czy w fińskiej szkole istnieją kary? Praktycznie nie. Nie straszy tutaj nikt Panem Dyrektorem, Złym Rodzicem, czy nawet tak ostatnio popularną w Polsce Policją. Tutaj nie ma zastraszania ucznia. Uczniowie czują się w szkole dobrze i ani myślą by występować przeciwko zasadom. Te zaś nie są spisane w ogólnodostępne i znane regulaminy, statuty, systemu oceniania, czy zbiory procedur. Najważniejsza zasada - zachowujemy się tak jak w domu, z szacunkiem i uśmiechem do wszystkich i wszystkiego, problemy rozwiązujemy wspólnie. Na dodatek do tego wszystkiego w szkolnictwie fińskim nie popiera się tworzenia instytucji, czy tworów władzy - kontroli. Nauczyciel i szkoła praktycznie nie podlegają pod żadną instytucję kontrolującą merytorycznie (nie ma kuratoriów), finansowo (gmina nie sprawdza bieżących wydatków szkoły). Wewnątrz szkoły nie panuje biurokracja (na 500 uczniów dyrektor i sekretarka). Tym samym nikt nie czuje się zagrożony biurokratycznymi obowiązkami, czy batem nadzorcy. Kadra się nie stresuje. Tym samym nie przenosi tego niepokoju na dzieci. Same zaś ciało pedagogiczne nie pokłada swych aspiracji w tworzeniu rad pedagogicznych, rad szkoły, zespołów przedmiotowych, które w polskim systemie są formą grupowej dominacji i pilnowania porządku. Tutaj sprawy załatwia się nieformalnie, po ludzku. Co za tym idzie sama młodzież nie tworzy swych samorządów. Nie umniejsza to wcale temu, że w klasach i pomiędzy klasami panuje demokracja, przyjaźń. Sama, oddolnie młodzież organizuje kilka atrakcji każdego tygodnia. W przypadkach zaś spornych, problematycznych (powstają bardzo rzadko) młodzież zawsze ma odwagę, by nawet indywidualnie porozmawiać z danym nauczycielem, czy nauczycielami. Nidy taka rozmowa nie będzie gwoździem do szkolnej trumny nadaktywnego ucznia. Często się spotyka we wspólnym rodzicielsko-uczniowsko-nauczycielskim gronie i dyskutuje o swoich bolączkach. Nikt nie boi się konsekwencji. Nauczyciele nie są wobec uczniów kontrolerami, ani wobec siebie konkurentami. Wszyscy są jedną wielką rodziną, w której co prawda czasami rodzą się drobne waśnie, lecz są rozumnie i koncyliacyjnie rozwiązywanie. W ten sposób nie generują się lęk i stres przed odpowiedzialnością, władzą, agresją. Żyją się wszystkim po prostu lepiej, w zgodzie (Pilarska, b.d.; Simola, b.d.).

Pozycja nauczyciela w fińskiej szkole jest silna. To on tworzy w całości programy i sposoby nauczania. Jest niezależny, występują niewielka konkurencja pomiędzy pedagogami. Dyrektor przyjmuje do pracy nowych wychowawców w ramach konkursów, lecz w realnej współpracy z rodzicami, nauczycielami oraz uczniami. Wszystko jest przejrzyste, oczywiste, otwarte i ludzkie. Żaden organ, czy kierownik nie stawia przez nauczycielami niemożliwych do spełnienia celów. Nauczyciel nie jest pracownikiem, mającym na celu wypuścić, jak

największą liczbę olimpijczyków, czy wpłynąć na niebotyczny wzrost wskaźnika EWD. Nie, nauczyciel jest rodzicem dla uczniów, osobą współpracującą z nimi i jego rodzinami. Nikt nie patrzy mu na ręce, nikt permanentnie nie wypytuje. Oczywiście istnieją mechanizmy współpracy pomiędzy nauczycielami, aby podnosić jakość wychowania i nauczania. Są to raczej sposoby „miękkie”, ot rozmowy starszych pedagogów z młodszymi. Nauczyciel nie jest poddawany permanentnemu stresowi w pracy. Na dodatek jest odpowiednio wynagradzany, co nie potęguje problemów. Jego koledzy, dyrektor, czy enigmatyczni kontrolerzy nie są jego wrogami, lecz przyjaciółmi, przewodnikami i partnerami. Także od strony technicznej nauczyciel ma dobre warunki do życia, bycia i pracy w szkole. Przyjazna architektura szkoły, miejsca wypoczynkowe, muzyka i dobrej jakości sprzęt dydaktyczny. To nie prowadzi do stresu nauczycielskiego. Na dodatek nauczyciel czuje, że jest ważny i szanowany przez społeczeństwo. Nie jest to jednak sztucznie generowana sytuacja. Po prostu uznają się, że jeżeli ktoś pracuje dobrze, dla dobra społecznego to zasługuje na specjalny szacunek. Dotyczy to każdego, także śmieciarza, drwala, czy nauczyciela. Pedagog nie będąc pogrążonym w stresie pracuje z większą pasją, dłużej, szybciej i lepiej. Dzieci czują w nim oparcie, mogą oczekiwać przewodnictwa i pomocy w każdych warunkach. Sam zaś wychowawca nie emanuje stresem, tym samym nie przekazując go jawnie, bądź skrycie swoim wychowankom (Kowalczyk, b.d.).

Warto także zauważyć, że nauczyciele są w trakcie studiów pedagogicznych uczeni, jak pracować by nie popadać w stres. Jak postępować z dzieckiem, które znajduje się w takim stanie. Mało tego, w kształceniu pedagogów kładzie się nacisk na to, by ten w trakcie nauki zdobył kompetencje do nauczania w zakresie przedmiotu głównego oraz tego drugiego, zazwyczaj sportu, muzyki, bądź sztuki. W ten sposób rozbudowuje się pasję zarówno pośród pedagogów, jak i oczekuje się, że nauczyciel przekazuje ją dzieciom. Wiadomym jest przecież, że sport, sztuka i muzyka rozładują stres. Trzeba także wiedzieć, że do zawodu nauczyciela nie idzie każdy. Niewielu także jest w stanie przebrnąć przez system rekrutacji na uczelni wyższej. Jeszcze zaś mniej kandydatów na nauczycieli przetrzymuje co najmniej 3 lata studiów nauczycielskich, podczas których regularnie odbywają się rozmowy potencjalnych nauczycieli ze starszymi pedagogami. W ten sposób ci bardziej doświadczeni dyskwalifikują do zawodu te osoby, które się do niego nie nadają. Głównie właśnie z tego powodu, że nie mają tego podejścia do dziecka, nie są otwarte, wyrozumiałe, także charyzmatyczne. Nie są po prostu przewodnikami i drugimi rodzicami dziecka. Dzięki takiemu systemowi selekcji jedynie osoby z powołaniem trafiają do szkół. Bardzo niewiele osób niepożądanych potrafi przebrnąć przez ten system edukacyjno-selekcyjny. Odpowiednie osoby w zawodzie nauczyciela nie lękają się przecież pracy z dziećmi i nie stresują się byciem nauczycielem. Należyte osoby na właściwym miejscu nie generują takiej frustracji, stresu i lęku wobec siebie samych, jak i młodzieży. Z tym zaś w parze zawsze idzie zła praca, agresja i stres (Guzy i in., 2015).

Zakończenie

Czy stres zabija polską szkołę? Tak. Czy niszczy kreatywność, otwartość, wiarę i siłę młodzieży? Tak. Czy powoduje, że dorośli gorzej wykonują swoją pracę, są przygnębieni i przenoszą stres na młodzież? Tak. Czy powoduje zaburzenia psychiczne i wywołuje choroby wśród dzieci i nauczycieli? Tak. Czy zestresowane dzieci gorzej radzą sobie z nauką, a następnie pracą zawodową? Tak. Czy stres szkolny wpływa na niski poziom systemu edukacji i wychowania, gospodarkę, kulturę? Tak.

Dlaczego więc w Polsce nie walczy się z tak fatalnym zjawiskiem. Dlaczego nie eliminuje się stresorów. Dlaczego jedynymi propozycjami wyzbycia się stresu są metody lekarsko – dyscyplinujące? Nie jest to zrozumiałe dlaczego w takim kierunku zmierza polskie podejście do stresu. Niewykluczone, że winą należy obarczyć znacznie szersze czynniki ogólnospołeczne. Szkoła jednak winna być ostoją spokoju, domem bez stresu, przemocy i zmartwień. Tak właśnie jest w szkołach Finlandii. Tak właśnie jest w większości szkół w Europie Zachodniej. Niestety bardzo rzadko tak się wydarza w polskich szkołach. Przecież chodzi tylko o to, aby nauczyciel, uczeń i jego rodzice tworzyli sami dla siebie drugi dom. Kto zaś chce, aby w jego rodzinnym domu rządził stres i lęk a w konsekwencji często przemoc, agresja i nieszczęście? Przyjrzyjmy się dobrym wzorcom, dostosujmy je do naszych realiów i działajmy. Tylko szkoła bez stresu ma szansę być dobrą szkołą dla dzieci a nie smutnym obowiązkiem każdego malucha. Miejscem, gdzie znajdzie się wsparcie, zrozumienie, pomoc. Miejscem, gdzie każde dziecko z pasją i energią codziennie rano rażno maszeruje (Tough, 2014).

Bibliografia

- Birkenbihl, V., & Lubaczewska, M. (1999). *Szkoła bez stresu!* Katowice: Dom Wydawniczo-Księgarski „Kos”.
- De Vriendt, T., Clays, E., Maes, L., De Bourdeaudhuij, I., Vicente-Rodriguez, G., Moreno, L. A., ... De Henauw, S. (2012). European adolescents' level of perceived stress and its relationship with body adiposity. *The European Journal of Public Health*, 22(4), 519–524.
- Friberg P, Hagquist C, & Osika W. (2012). Self-perceived psychosomatic health in Swedish children, adolescents and young adults: an internet-based survey over time. *BMJ Open*, 2(4).
- Gołębiewska, J. (2012, maj 24). Koulu, czyli fińska szkoła. Pobrano 20 marzec 2016, z <http://progg.eu/koulu-czyli-finska-szkola/>

- Guzy, A., Niesporek-Szamburska, B., Wójcik-Dudek, M., Uniwersytet Śląski (Katowice), & Wydawnictwo. (2015). *Szkoła bez barier: o trudnościach w nauczaniu i uczeniu się*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Korczyński, S. (2014). *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*. Kraków; Dąbrowa Górnicza: Impuls ; Wyższa Szkoła Biznesu.
- Kowalczyk, M. Fińskie szkoły rozwijają się dzięki wolności i elastyczności. Pobrano 20 marzec 2016, z <http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/innowacje-w-edukacji/1376-finskie-szkoly-rozwijaja-sie-dzieki-wolnosci-i-elastycznosci>
- Lipiec, St. (2016). *Finlandia, szkolna normalność*. Kraków, w druku.
- Majerek, B. (2007). *Zjawisko niechęci wobec szkoły: studium empiryczne szkolnej absencji*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- OECD. (2014). *Public spending on education*. OECD Publishing. Pobrano z http://www.oecd-ilibrary.org/education/public-spending-on-education/indicator/english_f99b45d0-en
- Pilarska, P. Finlandia, czyli wzór edukacji. Pobrano 20 marzec 2016, z http://www.psychologiawskole.pl/o,739,Finlandia_czyli_wz_r_edukacji.html
- PISA products - OECD. (b.d.). Pobrano 20 marzec 2016, z <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/>
- Plewińska, A. Konsekwencje lęku szkolnego. Pobrano 20 marzec 2016, z http://www.eid.edu.pl/archiwum/2006,104/marzec,217/konsekwencje_leku_szkolnego,1923.html
- Różańska-Kowal, J. (2004). Szkoła jako główne źródło stresu młodzieży w wieku dorastania. *Kwartalnik Pedagogiczny.*, 203–214.
- Sikora, R. (2010). Stres szkolny u dzieci rozpoczynających naukę w klasie czwartej. *Forum Oświatowe.*, 2010, 37–48.
- Simola, H. Sekret fińskiej edukacji · Hannu Simola · Instytut Obywatelski. Pobrano 20 marzec 2016, z <http://www.instytutobywatelski.pl/10216/komentarze/sekret-finskiej-edukacji>
- Stepulak, M. Z. (2009). *Wybrane zagadnienia z psychologii szkolnej*. Lublin: Petit : na zlec. aut.
- Supranowicz, P., & Wysocki, M. J. (2010). Stres szkolny a zaburzenia zdrowia młodzieży gimnazjalnej. *Roczniki Państwowego Zakładu Higieny*, 61(2), 171–8.
- Tough, P. (2014). *Jak dzieci osiągają sukces: [nauka siły woli i ciekawości świata]*. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Tyszkowa, M. (1986). *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. Warszawa: Państwowe Wydawn. Naukowe.
- Wendrychowicz, A. Nowy Model Szkoły - Fiński cud edukacyjny. Pobrano 20 marzec 2016, z <http://www.nowymodelszkoly.edu.pl/index.php/publicystyka/item/46-finski-cud-edukacyjny>
- Witkin, G., & Radomski, N. (2000). *Stres dziecięcy: czym jest, jak się przejawia, jak mu zaradzić*. Poznań: Rebis.

Zawadowska, J. Szkoła po fińsku. Pobrano 20 marzec 2016, z http://fio.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=139:szkola-po-finsku&catid=120:o-szkolach&Itemid=100030

Polish stress, Finnish freedom

For long time we have asked why Polish school is worse than plenty of the Western world school systems. Teaching programs, schooling organisation, pedagogues preparation or cultural cornerstones of tutoring and teaching are emphasised. Very often everybody contends that Finnish school system is one of the best in the world. The author of this article tries to proof that differences are not so big. The greatest factor distinguishes Polish from Scandinavian approach to students is the lack of school stress. We observe an absence of both the daily and organisational stress of students and teachers. Researches were made in Finnish school during the author's job at schools in Northern Finland. Researches were led from September 2013 until June 2014 on the probe of 450 students and 51 teachers. Investigations were made by the quality methods like observation, participant observation, depth interview and structured interview. The author describes also the individual approach of teachers to students, which do not make condemning deviation from the normality. In the thesis effects of Finnish kind of students treat by teachers were showed. On the ground that observations are described the increase of creativity, learning speed and effectivity in student's problems troubleshooting. The writer tries to explain worse results of Polish students in compare to Finnish pupils in the context of school stress in comparison in these two countries.

ANNA MICHNIUK
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Nauczanie edukacji globalnej z zastosowaniem gier internetowych

Wprowadzenie

Rewolucja przemysłowa, a później technologiczna od lat zmieniają świat. Narodowości stopniowo tracą swoje odrębności takie jak terytorium, język, kultura. Wszystkie te elementy w dwudziestym wieku zaczęły się ze sobą łączyć, mieszać, zaczęły przenikać i wnikać między siebie. Skutkiem nawiązania kontaktów na całym świecie, otwarcia granic oraz rozwoju mediów jest świat, w którym żyjemy – świat określany już w drugiej połowie dwudziestego wieku mianem *globalnej wioski* (McLuhan, 2001). Co prawda, obraz świata wyłaniający się z esejów Marshalla McLuhana przedstawiony jest jako przestrzeń, w której lokalne, złożone zależności mają wymiar globalny (Sitkowska, 2012:50), a sam termin nie odnosił się do tak potężnego rozwoju mediów, którego jesteśmy świadkami jednak przyznać należy, że był niezwykle trafny. Szybki Internet pozwalający na: 1) przekazywanie danych, 2) komunikację za pośrednictwem poczty elektronicznej, portali społecznościowych czy chatów, 3) transmisję obrazu i dźwięku praktycznie na cały świat, sprawił, że świat stał się globalną wioską, w której dosłownie w kilka chwil możemy (mimo tego, że wirtualnie) w zupełnie innym miejscu na świecie. Innym pojęciem, które należy tu przytoczyć jest pojęcie *globalizacji*. Według Wojciecha Burszty (2004: 95) globalizacja nie liczy się z granicami narodowymi, charakteryzuje ją szybki przepływ osób, ideologii, wyobrażeń oraz idei. Globalizacja „*nieustannie wciąga większość globu w sieci wzajemnych związków, skąd bierze się w szczególności jakościowa zmiana w naszym odczuwaniu relacji czasowo-przestrzennych*”.

Globalność ma jednak również inny wymiar, nie tylko medialny. Dzięki przeistoczeniu się w globalną wioskę, staliśmy się sobie bliżsi, możemy wiedzieć więcej na temat problemów, z którymi mierzą się inni w podobnym nam, czy naszym uczniom, wieku, mieszkającym w innym miejscu na Ziemi, pod inną szerokością geograficzną. Ten właśnie wymiar współczesnego świata zostanie poddany analizie w niniejszym rozdziale. Głównym jego celem rozdziału jest przedstawienie nowomediálních środków służących edukacji globalnej. W pracy zostaną przywołane i przedstawione wybrane gry internetowe, prze-

znaczone dla uczniów uczęszczających do starszych klas szkoły podstawowej, których celem jest wsparcie nauczyciela w przekazywaniu treści związanych z edukacją globalną.

Edukacja globalna i jej cele

Pojęcie edukacji globalnej odwołuje się do budowania w jednostce szerszego spojrzenia na problemy świata, problemy innych ludzi. Jak czytamy w definicji edukacji globalnej przyjętej w Deklaracji z Maastricht w 2002 roku, jej celem jest otwieranie oczu i umysłów ludzi na świat, uświadomienie istotę dążenia do podejmowania bardziej sprawiedliwych działań oraz promowaniu równości i respektowaniu praw człowieka wobec wszystkich obywateli. W Deklaracji przedstawiono również elementy edukacji globalnej, wśród których wymieniono: „*edukację rozwojową, edukację w zakresie praw człowieka, edukację dla zrównoważonego rozwoju, edukację na rzecz pokoju i zapobiegania konfliktom, edukację międzykulturową*” – wszystkie one należą do edukacji obywatelskiej, która ma globalny wymiar (Deklaracja z Maastricht w sprawie edukacji globalnej). Na stronach polskiego Centrum Edukacji Obywatelskiej podano, że szczególnie nacisk w edukacji globalnej kładziony jest na: „*1) tłumaczenie przyczyn i konsekwencji zjawisk, 2) ukazywanie wpływu jednostki na globalne procesy i wpływu globalnych procesów na jednostkę, 3) przełamywanie istniejących stereotypów i uprzedzeń, 4) przedstawienie perspektywy Globalnego Południa, 5) kształtowanie postaw krytycznego myślenia i zmianę postaw*” (<http://www.ceo.org.pl/pl/globalna/news/definicja-edukacji-globalnej>. Dostęp 16.03.2016).

Na gruncie polskim największy program związany z edukacją globalną prowadzony jest przez Centrum Edukacji Obywatelskiej. Na specjalnie stworzonej stronie (globalna.ceo.edu.pl) zamieszczonych jest wiele informacji i materiałów przeznaczonych dla nauczycieli, którzy w ramach prowadzonych przez siebie zajęć, chcą poruszyć tematy związane z edukacją globalną. Jak widać na Il. 2 do każdego z klasycznych przedmiotów szkolnych przypisane są różnorodne materiały: artykuły, filmy, publikacje, a także gotowe scenariusze i gry zajęć. Przykładowe scenariusze dotyczą: drugiego życia jeansów, którego celem jest kształtowanie świadomego konsumenta (w ramach lekcji plastyki) (Scenariusz *Drugie życie džinsów* <http://globalna.ceo.org.pl/plastyka/scenariusze-i-gry/drugie-zycie-dzinsow-scenariusz>. Dostęp: 10.03.2016), sposobów uzdatniania wody i odpowiedzialnego korzystania z zasobów wodnych (biologia) (Scenariusz *Bрудna woda. Jak uzyskać wodę zdatną do picia?* <http://globalna.ceo.org.pl/biologia/scenariusze-i-gry/brudna-woda-jak-uzyskac-wode-zdatna-do-picia>. Dostęp: 10.03.2016) czy nietypowości Polski w dobie reformacji w odniesieniu do innych państw Europy (historia) (Scenariusz *Kraj bez stosów, czyli XVI-wieczna Rzeczpospolita tolerancją stoi* <http://globalna.ceo.org.pl/historia/scenariusze-i-gry/kraj-bez-stosow-czyli-xvi-wieczna-rzeczpospolita-tolerancja-stoi>. Dostęp: 10.03.2016).

II. 1 Strona startowa programu Edukacja globalna prowadzonego przez Centrum Edukacji Obywatelskiej – zrzut ekranu



Źródło: <http://globalna.ceo.org.pl/>. Dostęp: 16.03.2016

II. 2 Przedmioty szkolne i materiały, które zostały przygotowane w celu nauczania edukacji globalnej – zrzut ekranu



Źródło: <http://globalna.ceo.org.pl/>. Dostęp: 16.03.2016

Dnia 26 maja 2011 roku w Warszawie Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Grupa Zagranica podpisali porozumienie w sprawie wspierania rozwoju edukacji globalnej w Polsce. Należy jednak podkreślić, że treści związane z edukacją globalną pojawiały się już wcześniej w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Obecnie (stan na marzec 2015) w odniesieniu do edukacji globalnej w podstawie programowej kształcenia ogólnego wskazano między innymi następujące treści (II etap edukacyjny, klasy 4-6):

- w zakresie przedmiotu Historia i społeczeństwo: *Uczeń (...) porządkuje informacje z różnych źródeł oraz selekcjonuje je; stawia pytania doty-*

czące przyczyn i skutków analizowanych historycznych i współczesnych wydarzeń; Uczeń ma nawyk dociekania w kontekście społecznym – zadaje pytania „dlaczego jest tak, jak jest?” i „czy mogłoby być inaczej?” oraz próbuje odpowiedzieć na te pytania; Uczeń współpracuje z innymi – planuje, dzieli się zadaniami i wywiązuje się z nich (Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Szkół Podstawowych: s. 36).

- w zakresie przedmiotu Przyroda: Uczeń stawia pytania dotyczące zjawisk zachodzących w przyrodzie, prezentuje postawę badawczą w poznawaniu prawidłowości świata przyrody przez poszukiwanie odpowiedzi na pytania: „dlaczego?”, „jak jest?”, „co się stanie, gdy?”; Uczeń orientuje się w otaczającej go przestrzeni przyrodniczej i kulturowej; rozpoznaje sytuacje zagrażające zdrowiu i życiu oraz podejmuje działania zwiększające bezpieczeństwo własne i innych, świadomie działa na rzecz ochrony własnego zdrowia; Uczeń zachowuje się w środowisku zgodnie z obowiązującymi zasadami; działa na rzecz ochrony przyrody i dorobku kulturowego społeczności (Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Szkół Podstawowych: s. 42).

W kolejnej części tekstu zostaną przedstawione dwie darmowe gry internetowe, które mogą urozmaicić realizację treści wskazanych wyżej.

Internetowe gry komputerowe w edukacji globalnej

Współczesny uczeń to uczeń żyjący w świecie zglobalizowanym. Korzystanie z Internetu, smartfona, tabletu, czy po prostu komputera staje się bardzo intuicyjne. Szczególnie jeśli chodzi o zwykłą obsługę i czerpanie przyjemności z możliwości tych urządzeń – nawet najmłodsze dzieci wykazują umiejętności związane z użytkowaniem mobilnych technologii w sposób płynny. Dlatego też, o czym mówi już wielu pedagogów oraz edukatorów, należy czynić edukację bardziej nowoczesną i multimedialną, bowiem dla młodego człowieka jest ona czymś naturalnym i odrywanie ich od tego może czynić szkołę nieatrakcyjną, nudną, a co najgorsze „przestarzałą”. Celem niniejszego rozdziału jest przedstawienie dwóch wybranych gier internetowych, przeznaczonych dla uczniów w wieku 10-13 lat (klas 4-6 szkoły podstawowej), których głównym zadaniem jest rozwijanie u uczniów-graczy różnych aspektów związanych z edukacją globalną.

Mission: Explore

Pierwsza gra, która zostanie przedstawiona to *Mission: Explore*. Dostępna jest ona na stronie internetowej www.missionexplore.net. Gra funkcjonuje w internecie od 2014. Została stworzona przy wsparciu Technology Strategy Board, GeoVation at Ordnance Survey oraz Ideas and Transit w oparciu o książkę o tym samym tytule, która została wydana przez The Geography Collective i którą zilustrował Tom Morgan-Jones (*Mission: explore*, <https://www.missionexplore.net/aboutus>, Dostęp: 16.03.2016).


W *Mission: Explore* zagrać może praktycznie każdy. Wystarczy się zarejestrować, wybrać misję, wykonać ją, sfotografować rezultaty i opublikować na stronie gry. Za każdą wykonaną zadanie uczestnik zdobywa odznaki – przypinki. Do wyboru jest wiele misji, o różnym poziomie trudności. Przykładowe misje to: *Czy deszcz spadnie równomiernie?*, *Najstarsza osoba w twojej okolicy*, *Poznaj swoją okolicę i sfotografuj co dobre w niej zauważyłeś*, *Bądź adwokatem natury*, *Jak najdłużej zachowaj lód*, *Znajdź różnice: kobiece i męskie pomniki w twojej okolicy*, *Jak to miejsce wyglądało kiedyś, a jak wygląda dziś?* (Mission: Explore, <https://www.missionexplore.net/missions/>. Dostęp: 16.03.2016).

Co ważne, gra *Mission: explore* może pełnić również rolę społecznościową. W ramach strony – gry zostały stworzone zespoły, do których można się przyłączyć. Drużyny podzielone są według krajów, zwierząt lub szkół (jednak ostatnia opcja odnosi się tylko do graczy ze Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii). Wszystkie punkty, które zostaną zdobyte przez członków drużyn zostają zsumowane i odpowiednio nagradzane przypinkami (Mission: Explorer, <https://www.missionexplore.net/howtoplay>. Dostęp: 16.03.2016).


Po kliknięciu na wybranego gracza pojawia się jego profil, na którym znajdziemy takie informacje jak: liczba podjętych misji, zdobyte odznaki, liczba trwających misji oraz zajmowana pozycja w rankingu. Przykładowy profil przedstawiono na Il. 3.

Il. 3 Profil użytkownika Shanae – zrzut ekranu

Shanae

Shanae 	Missions 16	Badges 5	Currents 5	Position 32nd
---	----------------	-------------	---------------	------------------

Shanae's badges



Źródło: <https://www.missionexplore.net/explorer/Shanae>. Dostęp: 16.03.2016

Twórcy gry zwracają również uwagę na publikowane przez uczestników treści w ramach uczestnictwa w grze. Wstawiane zdjęcia nie powinny być obraźliwe (*Keep your photos friendly, clean and polite... no rude stuff*), ani nie powinny przedstawiać żadnych osób (*Do not include any identifiable people. No selfies!*). Co więcej, w zasadach gry podkreślono, iż publikowane zdjęcia powinny być wykonane tylko i wyłącznie przez graczy, a każde zdjęcie przez opublikowaniem jest oceniane przez administratorów strony (tamże). Podejmowanie takich działań jest bardzo dobre, ponieważ uczy graczy świadomego publikowania treści, a także poszanowania praw autorskich innych osób.

Jeśli natomiast chodzi o graficzną stronę gry – wykonana została w bardzo przystępny wizualnie sposób. Treści są harmonijnie poukładane. Teksty, które znajdują się w centralnej części strony na jasnym, kremowym tle są otoczone przyjaznym niebieskim tłem, wzbogaconym o pewne grafiki.

Wadą tej gry jest to, że instrukcje niestety nie są podane w języku polskim. Z drugiej jednak strony język, który jest używany na stronie nie jest bardzo trudny. Uczniowie, którzy sprawniej władają językiem angielskim z pewnością poradzą sobie z grą, natomiast ci słabsi, przy drobnej pomocy nauczyciela z pewnością nie tylko będą rozwijać swoją wiedzę z zakresu edukacji globalnej, ale również znajomość języka angielskiego.

Stop Disasters

Kolejna gra internetowa, która zostanie omówiona jest znacznie mniej rozbudowaną propozycją. Dostępna jest pod adresem: <http://www.stopdisastersgame.org/en/home.html> i nazywa się *Stop Disasters*, czyli tłumacząc dosłownie z języka angielskiego *Stop katastrofom*.

We wstępie do gry czytamy (Il. 4), że katastrofy naturalne wpływają na życie wielu ludzi, nieważne czy są oni biedni, czy bogaci. Udział w grze pomoże zredukować ludzkie, fizyczne i finansowe skutki katastrof, dlatego że pozwoli zrozumieć ryzyko i poznać najlepsze metody zapobiegania im oraz ich łagodzenia. Rolą gracza jest skonstruowanie dla środowiska i populacji planu.

Il. 4 Wstęp do gry – zrzut ekranu



Źródło: <http://www.stopdisastersgame.org/en/playgame.html>. Dostęp: 16.03.2016

Gra realizowana jest w formie gry strategicznej. Po wybraniu misji – katastrofy naturalnej, która miała już miejsce w świecie, oraz poziomu jej trudności (wielkość przestrzeni, na której rozgrywa się gra) gracz przechodzi na stronę misji. Katastrofy naturalne w ramach, których gracz może podjąć działanie to: huragan na Wyspach Karaibskich, tsunami na południowo-wschodnim wybrzeżu Azji, ogromne pożary w środkowej Australii, trzęsienie ziemi we wschodniej części Morza Śródziemnego oraz powódź w centralno-wschodniej Europie. Poziomy trudności związane są z wielkością mapy, na której uczestnik pracuje (*easy* – mała mapa, *medium* – średnia mapa, *hard* – duża mapa)

(Stop Disasters, Stop Disasters, <http://www.stopdisastersgame.org/en/playgame.html>. Dostęp: 16.03.2016).

Po wybraniu misji i jej załadowaniu widzimy obraz miejsca, w którym będziemy realizować misję. Na środku ekranu pojawia się wstęp do misji, z którym zapoznaje nas człowiek reprezentujący wybrany obszar geograficzny (Il.4). W grze mamy przedstawiony konkretny budżet oraz cele do wykonania. W przypadku powodzi w Europie będzie to ochrona ludzi i budynków. W ramach zadania możemy zmieniać krajobraz poprzez tworzenie wałów, betonowych ścian czy systemów gospodarowania wodą. Możemy również uszczelniać budynki, wstawiać kanalizacyjne kłapy zwrotne, budować szkoły i szpitale. Po kliknięciu na wybrane budynki lub obszary pojawiają się chmurki związane z tym, co gracz chce zrobić (tzn. czy ulepszyć swój budynek, zniszczyć, czy uzyskać o nim informacje) (Il.6). Co ważne, w prawym dolnym rogu ekranu wskaźwane jest prawdopodobieństwo wystąpienia danej katastrofy naturalnej. Kiedy jest mało prawdopodobna, wskaźnik jest zielony. Wraz ze wzrostem prawdopodobieństwa pojawienia się katastrofy naturalnej kolor wskaźnika zaczyna zmieniać się na czerwony (porównaj Il. 5, Il. 6 oraz Il. 7).

Kiedy pojawia się katastrofa, nic nie można już zrobić – pozostaje czekanie (Il.7), a następnie zapoznanie się z rezultatami misji (Il.8).

Il. 5 Zrzut ekranu w czasie rozpoczęcia misji



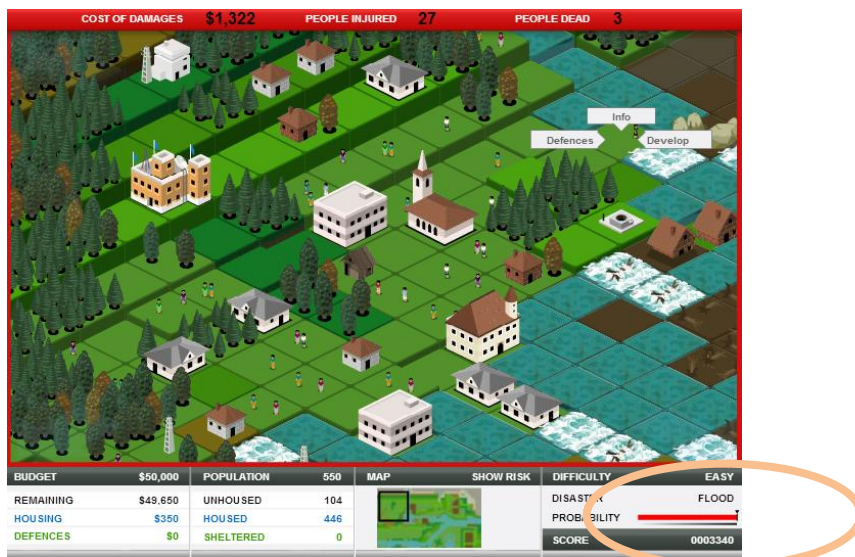
Źródło: <http://www.stopdisastersgame.org/en/playgame.html>. Dostęp: 16.03.2016

Il. 6 Zrzut ekranu w trakcie trwania misji: zmiana koloru wskaźnika, „dymki” pojawiające się po kliknięciu wybranego obiektu



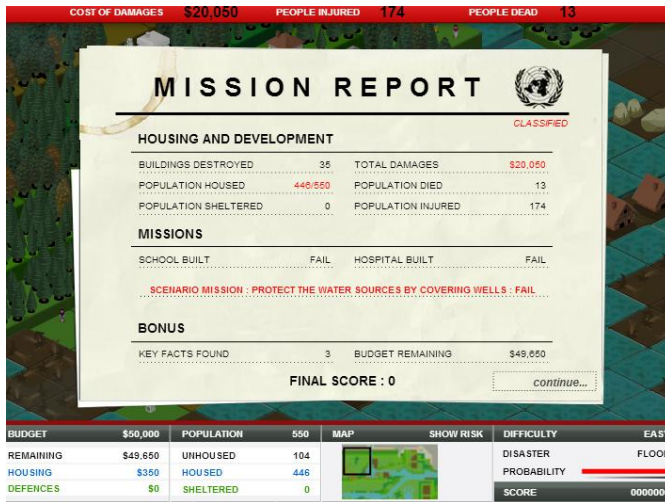
Źródło: <http://www.stopdisastersgame.org/en/playgame.html>. Dostęp: 16.03.2016

Il. 7 Powódź w centralnej Europie – zrzut ekranu



Źródło: <http://www.stopdisastersgame.org/en/playgame.html>. Dostęp: 16.03.2016

II. 8 Raport z misji – zrzut ekranu



Źródło: <http://www.stopdisastersgame.org/en/playgame.html>. Dostęp: 16.03.2016

Zastosowana w grze grafika nie należy do tych bardzo zaawansowanych – jest trochę zbyt „geometryczna”, a zachodzące katastrofy naturalne nie przebiegają w płynny sposób. Na uwagę zasługuje udźwiękowanie gry, które jest różne dla każdej misji. W Australii słyszymy odgłosy z tamtejszych lasów, natomiast w czasie powodzi w centralnej Europie pojawiają się dźwięki znane z miast, czyli zwyczajny miejski szum.

W porównaniu do poprzedniej gry, *Stop Disasters* dostępna jest w pięciu językach, tj. w języku angielskim, języku hiszpański, języku chińskim, języku rosyjskim oraz w języku francuskim. Poziom języka jest jednak za wysoki by uczniowie samodzielnie grali w tę grę, z pomocą nauczyciela może być to jednak osiągalne.

Podsumowanie

Edukacja globalna w momencie, w którym znajduje się nasz świat powinna być istotną częścią edukacji formalnej. Globalizacja, rozwój technologii, a przede wszystkim wzrost mobilności mieszkańców Ziemi stanowią podstawowe argumenty do stawiania jej w ważnym punkcie podstawy programowej. Tolerancja i prawa człowieka, świadoma konsumpcja a głód na świecie, racjonalne korzystanie z zasobów naturalnych, właściwe rozwiązywanie konfliktów, zapobieganie katastrofom naturalnym i wiele innych tematów, które mieszczą się w zakresie edukacji globalnej powinny być podejmowane w ramach zajęć szkolnych – nie tylko poprzez lektury z różnych stron świata, ale także poprzez bardziej audiowizualny kontakt z problemami i próbami ich rozwiązania.

Bardzo dobrym narzędziem do wprowadzania edukacji globalnej mogą być nowomediaalne materiały i metody dydaktyczne, które czynią edukację bardziej współczesną, nowoczesną. W niniejszym tekście opisano dwie przykładowe gry: *Mission: Explorer*, *Stop Disasters*. Pierwsza jest prostsza i porusza bliższe problemy związane z edukacją globalną. Druga jest bardziej wymagającą propozycją. Może być zbyt trudna dla uczniów, którzy nie władają biegle językiem angielskim. Inną zaletą *Mission: Explorer* jest fakt, że zachęca ona do aktywności poza Internetem, online wybieramy misję oraz relacjonujemy jej przebieg. *Stop Disasters* zmusza gracza do pozostawania przed ekranem komputera, ponieważ w wirtualnej przestrzeni musi zaprojektować działania, których celem będzie zmniejszenie strat wywołanych przez zbliżającą się katastrofę. Oba opisane narzędzia mogą jednak definitywnie wspomóc nauczyciela w pracy związanej z edukacją globalną.

Nauczyciele korzystający z nowych technologii i narzędzi pokazują, że przedmioty, którymi na co dzień uczniowie chętnie raczej się bawią, mogą posłużyć także do zdobywania wiedzy w przyjemny sposób – nie próbując wbić sobie do głowy pewne treści, ale poprzez naukę przez doświadczenie, poprzez planowanie, projektowanie, tworzenie i realizację konkretnych projektów. Nowomediałność w pracy nauczyciela przynosi także i jemu rozwój, pozwala zahamować procesy wykluczenia cyfrowego. „*Nauczyciel nie może przemykać oczu na fakt, że szkoła funkcjonuje w społeczeństwie medialnym. Musi brać pod uwagę mechanizmy i zjawiska pod tym faktem wywoływane*” – do wskazanych słów Heliodora Muszyńskiego (2012: 44) może (i powinien) odwołać się każdy współczesny nauczyciel, nie tylko ten, który wplata do nauczanego przez siebie przedmiotu zagadnienia z zakresu edukacji globalnej.

Bibliografia

- Burszta, W. J. (2004). *Różnorodność i tożsamość. Antropologia kulturowa jako refleksyjność*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Centrum Edukacji Obywatelskiej, <http://www.ceo.org.pl/pl/globalna/news/definicja-edukacji-globalnej>. Dostęp: 10.03.2016.
- Deklaracja z Maastricht w sprawie edukacji globalnej (2002). W: E. O’Loughlin, L. Wegimont (2009). *Edukacja globalna w Polsce: Europejski proces partnerskiego przeglądu edukacji globalnej. Krajowy raport na temat edukacji globalnej w Polsce*. Warszawa: GENE, ss.60-63 (aneks).
- McLuhan, M. (2001). Galaktyka Gutenberga. W: E. McLuhan. F. Zignore (red.), *McLuhan. Wybór Tekstów*, Poznań: Zysk i S-ka, ss. 136-208.
- Mission: Explore, <https://www.missionexplore.net/aboutus>. Dostęp: 16.03.2016.
- Mission: Explore – Missions, <https://www.missionexplore.net/mission/>. Dostęp: 16.03.2016.

Muszyński, H. (2012). Nauczyciel w świecie medialnym. *Neodidagmata*. Nr 33/34, ss. 39-47, s. 44, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/10281/1/39-47.pdf>. Dostęp: 17.03.2016.

Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Szkół Podstawowych, https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik_2.pdf. Dostęp: 17.03.2016.

Scenariusze zajęć, CEO:

- *Drugie życie dzinsów* <http://globalna.ceo.org.pl/plastyka/scenariusze-i-gry/drugie-zycie-dzinsow-scenariusz>. Dostęp: 10.03.2016.
- *Scenariusz Brudna woda. Jak uzyskać wodę zdatną do picia?* <http://globalna.ceo.org.pl/biologia/scenariusze-i-gry/brudna-woda-jak-uzyskac-wode-zdatna-do-picia>. Dostęp: 10.03.2016.
- *Kraj bez stosów, czyli XVI-wieczna Rzeczpospolita tolerancją stoi* <http://globalna.ceo.org.pl/historia/scenariusze-i-gry/kraj-bez-stosow-czyli-xvi-wieczna-rzeczpospolita-tolerancja-stoi>. Dostęp: 10.03.2016.

Sitkowska, K. (2012). Kulturowy wymiar ewolucji mediów w ujęciu przedstawicieli „Szkoly Toronto”. *Kultura – Media – Edukacja*. Nr 11/2012, ss. 42-54. http://www.kmt.uksw.edu.pl/media/pdf/kmt_2012_11_sitkowska.pdf. Dostęp: 10.03.2016.

Stop Disasters, <http://www.stopdisastersgame.org/en/playgame.html>, Dostęp: 16.03.2016.

Teaching ‘global education’ with using some of online games

The aim of this article is to present how new media can be used in teaching students in older grades of primary school ‘global education’. The author presents two free, available on the internet online games, which main task is to acquaint the players from with the problems from all over the world, like for example: environment, natural disasters, *et cetera*. Titles of these online games are: *Mission:Explore* and *Stop Disasters*.

EWA MIŻEJEWSKA
Wydział Zarządzania,
Uniwersytet Warszawski

Nauczanie podstaw przedsiębiorczości a wymogi globalnej gospodarki

Wprowadzenie

Wielonarodowe korporacje (*ang. multinationals*) swoimi rozmiarami przekraczają budżety państw. Poszukują surowców, taniej siły roboczej i okazji rynkowych już nie w skali międzynarodowej a globalnej. Konsekwencją jest rozmycie granic państwowych, kulturowych, imperatyw innowacyjności oraz nieustająca zmiana. Złożoność systemów zarządzania jak również finansowania działalności gospodarczej ma przełożenie na bezpieczeństwo ekonomiczne dorosłego człowieka. Nie można zatem pominąć postępującej globalizacji w nauczaniu przedsiębiorczości. Stąd rodzą się pytania: Czy obecny sposób przekazywania wiedzy z zakresu przedsiębiorczości i jej tematyka odpowiada temu wyzwaniu? Jak przygotować młodych ludzi do wejścia w zdywersyfikowany świat sieciowych zależności społecznych i ekonomicznych?

Artykuł jest analizą wyzwań stawianych edukacji przedsiębiorczości w globalnej gospodarce opartej na wiedzy. Przedstawia genezę i cele przedmiotu, następnie omawia szanse i zagrożenia, jakie niesie globalizacja w sferze gospodarczej i społecznej. W kolejnej części opisuje wymogi stawiane edukacji podstaw przedsiębiorczości w kształtowaniu kapitału ludzkiego oraz omawia rolę nauczyciela i metody nauczania przedsiębiorczości w świecie nazywanym „globalna wioską”.

Geneza i cele przedmiotu podstawy przedsiębiorczości

Przedmiot podstawy przedsiębiorczości wprowadzono do programu nauczania wszystkich szkół ponadgimnazjalnych Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Celem było przygotowanie uczniów do aktywności zawodowej w warunkach wolnego rynku oraz kształtowanie postaw przedsiębiorczych.

Schumpeter (1934:148-150) definiował przedsiębiorczość jako siłę napędową systemu gospodarczego polegającą na ciągłych innowacjach. W wąskim rozumieniu tego słowa, przedsiębiorcą jest właściciel firmy. Jednak osoba przedsiębiorcza, posiadająca umiejętności adaptacyjne, organizacyjne, podejmująca decyzje w warunkach niepewności, generująca wiedzę (we współpracy

z innymi), wierząca we własne siły i przejmująca inicjatywę jest również poszukiwanym pracownikiem. W języku angielskim funkcjonuje obok słowa „przedsiębiorca” (ang. *entrepreneur*) słowo „pracownik przedsiębiorczy” (ang. *intrapreneur*), na określenie pracownika zatrudnionego na etat w dynamicznych firmach funkcjonujących w silnie konkurencyjnym otoczeniu.

Genezy edukacji przedsiębiorczości w Polsce należy szukać w rozwoju gospodarki rynkowej lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, możliwej dzięki przemianom ustrojowym zapoczątkowanym w latach osiemdziesiątych. Upowszechnienie prywatnej własności środków produkcji postawiło przed Polakami nowe wyzwania. Niezbędna okazała się znajomość mechanizmów rynkowych, prawa popytu i podaży, natury pieniądza i systemu bankowego a także umiejętność zakładania i prowadzenia własnej firmy.

W latach dziewięćdziesiątych zaczął napływać do Polski zagraniczny kapitał, korporacje otwierały przedstawicielstwa i poszukiwały lokalnych menedżerów i pracowników. Edukacja przedsiębiorczości miała więc przyczynić się nie tylko do uniezależnienia się absolwentów od sytuacji na rynku pracy i umożliwić zakładanie firm, ale także zwiększyć szanse na zatrudnienie. W tym czasie oczywistym było, że stabilna praca przez całe życie w jednym zakładzie pracy będzie wielce niepewna. Stąd potrzeba wykształcenia elastycznych pracowników, zdolnych do przystosowania się do zmiennych wymogów rynku pracy.

Także Komisja Europejska poświęca dużo uwagi kształceniu młodzieży w sposób umożliwiający nie tylko wejście na rynek pracy, ale też mobilność na europejskim rynku w reakcji na zmiany w popycie i podaży w poszczególnych krajach członkowskich (Komisja Europejska, 2010: 6).

Cele kształcenia w ramach przedmiotu podstawy przedsiębiorczości definiuje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012:

- I. Komunikacja i podejmowanie decyzji.
- II. Gospodarka i przedsiębiorstwo.
- III. Planowanie i kariera zawodowa.
- IV. Zasady etyczne.

W opisie celu II wprost wymieniono gospodarkę światową jako obszar zainteresowania przedmiotu. Nie podkreślono jednak jej wpływu na jednostkę, zarówno w odniesieniu do uwarunkowanej kulturowo komunikacji i stylów podejmowania decyzji, jak również planowania własnej kariery zawodowej i prowadzenia przedsiębiorstwa oraz zasad etycznych. Otwarcie na rynek światowy bezsprzecznie wpływa na wszystkie obszary wskazane w podstawie programowej, co powinno być uwzględnione w doborze metod i treści, o czym więcej w dalszej części.

Lektura opracowań dotyczących oceny atrakcyjności tematyki poruszanej podczas lekcji dokonanej zarówno przez uczniów jak i rodziców skłania do refleksji nad dopasowaniem przekazu treści do preferencji uczniów. W badaniu dotyczącym m.in. atrakcyjności poszczególnych zakresów tematycznych, współpraca międzynarodowa uzyskała jeden z najniższych wyników (Osuch, 2011: 40). Podobną obserwację przedstawiła Mariola Tracz (2015: 397). O ile

zainteresowanie tematyką pracy nie jest zaskoczeniem, to niepokój w erze globalizacji gospodarki może budzić niskie zainteresowanie uczniów tematyką kontaktów międzynarodowych.

Globalizacja – szansa czy zagrożenie

Globalizacja nie jest zjawiskiem nowym. Po raz pierwszy słowo ‘globalizacja’ zostało użyte w kontekście ekonomicznym w 1959 roku a dwa lata później zostało umieszczone w Webster’s Dictionary, by do dzisiaj doczekać się około 300 definicji (Rzepka, 2013: 262). Globalizacja oznacza dynamiczny i wielokierunkowy przepływ kapitału, towarów, ludzi, technologii, usług i idei. Cechuje się przesunięciem punktu ciężkości z poszczególnych krajów, które swoimi decyzjami kształtowały rzeczywistość na korzyść korporacji i organizacji międzynarodowych (Rzepka 2013: 276), przejmujących rolę regulatorów i decydentów. Globalizacja na poziomie makro przejawia się w tzw. homogenizacji świata, czyli upodabnianiu się regionów pod względem technologicznym, informatycznym i kulturowym („globalna wioska”). Z drugiej strony, w skali mikro, czyli na poziomie pojedynczego człowieka skutkuje zróżnicowaniem zapewniając szeroki wachlarz opcji i możliwości wyboru (Wiśniewski, 2013: 34).

Globalizację umożliwił rozwój technologiczny. Współcześnie ogromne znaczenie ma dostęp do Internetu, który także przyczynił się do wzmocnienia pozycji jednostki w skali świata. Dzięki niemu ludzie z każdego miejsca na ziemi stali się częścią globalnej polityki i ekonomii. Wspólnie mogą dokonywać przełomów technologicznych i tworzyć innowacje w biznesie (Aggarwal, 2014: 6). Transfer wiedzy stał się prosty, jak nigdy dotąd. A to właśnie kapitał intelektualny stanowi o wartości firmy bardziej niż tradycyjny (ziemia i kapitał). Co więcej, innowacje materiałowe umożliwiły zmniejszenie przedmiotów i redukcję ich wagi zmniejszając koszty logistyczne, a nowe osiągnięcia w inżynierii i projektowaniu środków transportu zredukowały koszt przewozu. Osiągnięcia te poszerzyły zasięg dotarcia produktów i surowców.

Dzięki globalizacji zmienił się standard życia, ale nie objął wszystkich jednakowo. Jest to konsekwencja faktu, że globalizacja nie tylko wpływa na rozkład bogactwa i dostępnej pracy, ale redefiniuje samą naturę pracy. Automatyka zmienia oblicze produkcji. Praca rąk zastępowana jest nowymi rozwiązaniami technologicznymi, które w dłuższym okresie obniżają koszt produkcji i mogą odwrócić dotychczasowe trendy przenoszenia fabryk w uboższe rejony świata. Rozwój technologiczny pogłębi więc nierówności w podziale bogactwa. Już teraz widać wyraźnie podział na świat biedy i dobrobytu. Rośnie dystans pomiędzy osobami, które radzą sobie w warunkach wolnego rynku i wzmożonej konkurencji oraz tych pozostających poza rynkiem (Rzepka, 2013: 261). Lekcje podstaw przedsiębiorczości dają szansę redukcji tych różnic, poprzez kształtowanie postaw przedsiębiorczych i wyposażaniu ucznia w podstawową wiedzę z zakresu ekonomii i mechanizmów rynkowych, pozwalających na odniesienie sukcesu dzięki własnej pomysłowości, podejmowaniu ini-

cjatywy i odwagi we wprowadzaniu innowacji produktowych, procesowych, czy marketingowych.

Globalizacja oferuje nowe miejsca pracy. Młodzież szkół ponadgimnazjalnych, może kontynuować naukę na zagranicznych uczelniach albo zdobywać wykształcenie w Polsce. W obu przypadkach kariera nie musi być rozwijana w kraju. Z punktu widzenia pracownika globalizacja jest szansą, bo daje światową perspektywę rozwoju zawodowego, z drugiej - zagrożeniem, ponieważ umożliwia napływ siły roboczej do Polski ograniczając liczbę wakatów.

Wzrost bezrobocia może również wynikać z tendencji firm do poszukiwania tańszych produktów lub usług w uboższych krajach (Aggarwal, 2008: 5), często azjatyckich. Z drugiej strony do Polski przenoszone są regionalne lub globalne centra usług wspólnych (ang. shared services centers) a także zleca się część funkcji polskim firmom typu BPO (ang. *Business Process Outsourcing*, pl. *outsourcing procesów biznesowych*). Według raportu „10 lat sektora BSS w Polsce” wśród procesów najchętniej przenoszonych do Polski znalazły się: finanse i księgowość, rozwój oprogramowania i obsługa klienta (PAIiZ i Hays Poland, 2014: 7). Globalizacja wyznacza więc kierunki specjalizacji i stawia wymagania odnośnie kompetencji technicznych (np. znajomość finansów), ale też umiejętności miękkich (np. pracy w wielokulturowych zespołach).

Przedsiębiorczość to przede wszystkim innowacyjność a ta jest stymulowana przez globalizację. Ponad jedna trzecia (35,5 procent) innowatorów w USA nie pochodzi z tego kraju, a kolejne 10 procent jest dzieckiem osoby urodzonej poza USA (Nager, Hart, Ezell i Atkinson, 2016: 6.). Pokazuje to szanse, jaką daje globalna gospodarka, pod warunkiem, że uczniowie będą uwrażliwieni na różnice kulturowe i akceptację odmienności (Hardy i Tolhurst, 2014:266).

Trudno ocenić, czy globalizacja stwarza więcej szans czy zagrożeń. Z pewnością za szanse płacimy większą niepewnością wynikającą np. z rosnącego zagrożenia ekologicznego, wolnego rynku, oderwania świata finansów od gospodarki realnej, paradygmatu współczesnej konsumpcji: szybsze, tańsze, nowsze, jak również migracji i wzrostu agresji. Konkurujemy już nie na poziomie lokalnym, ale z całym światem. Uczniowie skorzystają z szerszego portfolio możliwości zatrudnienia, ale z pewnością zostanie to okupione większą odpowiedzialnością w pracy i stresem (Henry, Hill i Leitch, 2005: 100).

Edukacja przedsiębiorczości a postępująca globalizacja

Globalizacja wpływa na kształt edukacji, w trzech obszarach: kształtowania osobowości, dostępności kształcenia i przygotowania do radzenia sobie we współczesnym świecie (Zacłona, 2007: 13). W nauczaniu podstaw przedsiębiorczości coraz większe znaczenie będzie miał kontekst, w którym omawiane są pojęcia objęte podstawą programową, a który wiąże się ze współpracą międzynarodową. W szczególności istotne jest wyjście poza przedstawienie teorii i osadzenie jej w przykładach organizacji działających w Polsce. Postęp w rozwoju nowych produktów np. na rynku finansowym – polislokaty, walutowe instrumenty pochodne sprzedawane jako kredyty hipoteczne, w pułapkę

których wpadły miliony Polaków, dowodzą, że dzisiejsza znajomość rynku nie uchroni nas przed przyszłymi zagrożeniami. Niepokojące są wyniki badań OECD/INFE (2012: 20), według których Polacy mają jeden z najniższych wśród 14 badanych krajów (m.in. Republiki Czeskiej, Węgier, Niemiec i Estonii) poziom wiedzy finansowej. Zrozumienie zasad funkcjonowania systemów finansowych ułatwi uczniom funkcjonowanie na rynku konsumenckim, ale także pozwoli na efektywne zarządzanie finansami, jeśli zostaną przedsiębiorcami.

Osiągnięcie sukcesu zawodowego na rynku globalnym, na którym podmioty gospodarcze kierują się imperatywem nieustającego wzrostu i osiągania wyników lepszych od rezultatów ubiegłego roku, wymaga nie tylko umiejętności analizowania otaczającego świata, ale także syntezy. Łączenia tego, co wiemy i rozumiemy w nową wartość, aktualną w danych uwarunkowaniach prawnych, ekonomicznych, politycznych, społecznych i technologicznych. Tak powstają innowacje a bez nich nie ma postępu gospodarczego.

Od przedsiębiorcy wymaga się przecież tworzenia nowych wartości – produktów, usług, rozwiązań organizacyjnych. I tu docieramy do głównej kwestii – określenia, co jest wartością w erze globalizacji, którą warto przekazać uczniom. Firma Apple buduje swój sukces na różnorodności. W swoim motto zestawia pojęcia mocno związane z globalizacją: „Integracja i różnorodność. Integracja inspirowuje innowacje. Wielkie idee pchają świat na przód. I mogą pochodzić z dowolnego miejsca. W firmie Apple polegamy na zróżnicowanych doświadczeniach naszych pracowników i odmiennej perspektywie, która jest zarzewiem innowacji. Zatrudniamy, aby łączyć, wybierając partnerów, dla których różnorodność to priorytet i tworzymy możliwości dla następnych pokoleń.”⁶⁴ Realizując podstawę programową podstaw przedsiębiorczości warto potraktować różnorodność kulturową jako jeden z wymiarów i podobnie jak etykę, omawiać w ramach każdego obszaru tematycznego, aby przedstawić dylematy decyzyjne przedsiębiorcy, pracownika czy konsumenta.

W gospodarce opartej na wiedzy, o sukcesie człowieka decyduje umiejętność identyfikowania szans i zagrożeń wynikających ze zmian w otoczeniu. Łatwość dostępu do informacji, będąca konsekwencją Internetu, zmieniła rolę nauczyciela. Jeszcze dekadę temu to nauczyciel był źródłem specjalistycznej wiedzy. Dzisiaj każdy nastolatek ze smartphonem w kilkanaście sekund ma dostęp do światowych zasobów informatycznych z każdej dziedziny. Lekcje przedsiębiorczości powinny uczyć zarządzania informacjami, aby uczeń był w stanie stworzyć rozwiązanie niestandardowego problemu wykorzystując wyselekcjonowane informacje. Będzie to zachętą do odważnych decyzji i w konsekwencji wzmocni wiarę w siebie. Pracodawcy cenią odwagę, co widać w wartościach

⁶⁴ “Inclusion and diversity. Inclusion inspires innovation. Great ideas push the world forward. And they can come from anywhere. At Apple, we rely on our employees’ diverse backgrounds and perspectives to spark innovation. So we’re hiring more inclusively, choosing partners who make diversity a priority, and creating opportunities for the next generation.” <http://www.apple.com/diversity>. Dostęp: 1.03.2016

formułowanych przez korporacje. Na przykład sieć restauracji Starbucks ceni sobie „Odwagę w działaniu, kwestionowanie status quo i znajdowanie nowych sposobów rozwijania firmy i siebie na wzajem.”⁶⁵

Niewątpliwie globalizacja jest źródłem wielu wyzwań, do których lekcje podstaw przedsiębiorczości mogą ucznia przygotować wyposażając w odpowiednie umiejętności. Jakie metody będą pomocne? Jak wskazano wcześniej, **dobór metod** nauczania podstaw przedsiębiorczości powinien zapewnić nie tylko przekazanie wiedzy poprzez tradycyjne formy wykładu, opisu, pracy z podręcznikiem i samodzielnej pracy z zeszytem ćwiczeń, ale również wzmocnić kompetencje społeczne i interpersonalne uczniów. Do tego potrzebne są metody aktywizujące, których wybór zależy od kreatywności nauczyciela, świadomości opisanych wyżej wymogów globalnej gospodarki w odniesieniu do pracowników, właścicieli firm, jak również świadomych konsumentów. Celem powinien być praktyczny wymiar przekazywanej wiedzy. Uczniowie bazując na przekazywanych treściach, pojęciach i zależnościach między nimi powinni ćwiczyć ich zastosowanie w konkretnych sytuacjach i uwarunkowaniach. Tylko w ten sposób można nauczyć kreatywności, radzenia sobie z podejmowaniem decyzji i akceptacją związanego z tym ryzyka, współpracy oraz zarządzania złożonymi zadaniami (projektami).

Metody angażujące uczniów są podstawą edukacji przedsiębiorczości. Raport „Nauczanie przedsiębiorczości w szkołach w Europie” postuluje nauczanie przedmiotu poprzez praktyczne stosowanie wiedzy w realnym świecie i doświadczenia pozaszkolne (*ang. experimental learning*) (EACEA, 2016: 14 i 111). Do najbardziej efektywnych metod uczniowie zaliczyli (obok dyskusji) wycieczki edukacyjne (Osuch, 2011: 43). Warto wzbogacić je o wyjścia także do międzynarodowych instytucji oraz o wywiady z przedsiębiorcami reprezentującymi odmienne kultury, aby oswoić uczniów z różnorodnością.

Dobłą metodą, umożliwiającą wykorzystanie wiedzy zdobytej w każdym z modułów jest projekt szkolny. Uczniowie planują i zrealizują projekt, aby osiągnąć założone cele, co odpowiada definicji przedsiębiorczości (Joshi, 2014:27). Projekt wymaga dużego zaangażowania uczniów, także pozalekcyjnego. Warto wzmocnić motywację poprzez organizowanie konkursów np. na najlepszą promocję wybranego produktu, usługi lub idei, w którym uczniowie wykazują się umiejętnością analizy (model SWOT), znajomością narzędzi marketingowych i zasad ich doboru oraz zastosowania wybranych narzędzi w praktyce. Niezależnie od tematyki projektu uczniowie ćwiczą współpracę, umiejętność przekonywania do swoich racji, rozwijają kreatywność i odwagę we wdrażaniu pomysłów w życie. Stwarzanie warunków do pracy w innym składzie osobowym przy kolejnym projekcie rozwija umiejętności adaptacyjne ucznia i przyjmowanie różnych ról w zależności od dynamiki grupy. Daje też szansę na sprawdzenie umiejętności przywódczych.

⁶⁵ „Acting with courage, challenging the status quo and finding new ways to grow our company and each other.” <http://www.starbucks.com/about-us/company-information/mission-statement>. Dostęp: 01.03.2016

Innymi zalecanymi metodami, dzięki którym uczniowie aktywnie zdobywają wiedzę, są dyskusje, gry dydaktyczne, obserwacja i pomiar oraz metoda problemowa. W tej ostatniej uczniowie nie tylko pracują nad rozwiązaniem problemu, ale także uczą się go identyfikować (Makiela i Makiela, 2005: 184). Powszechnie stosowana jest analiza przypadku, w której uczniowie poszukują przyczyn przedstawionej w tekście sytuacji i rekomendują rozwiązanie argumentując swoją propozycję.

Lekcje przedsiębiorczości to także szansa na autorefleksję. Pomocny jest model SWOT, który uporządkuje wiedzę ucznia o sobie i zmianach w otoczeniu warunkujących przyszłą karierę. Pozwala młodzieży odpowiedzieć sobie na pytanie: jakie mam mocne strony i obszary do rozwoju zanim wkroczę na rynek pracy. Umiejętność oceny szans i zagrożeń na przykładzie strategii własnego rozwoju wymaga samodzielnej pracy z rocznikiem statystycznym, raportami dostępnymi w Internecie i wywiadami z reprezentantami wymarzonego zawodu. Nauczyciel powinien być przewodnikiem po zrozumieniu zmian zachodzących w gospodarce i podkreślić wpływ globalizacji na planowanie dalszego kształcenia i kariery.

Nie należy zapominać o postawie nauczyciela. Jego rola wykracza poza przekazywanie treści programowych i to od niego uczniowie zarażają się entuzjazmem, otwartością na świat, wartościami, które reprezentuje, ale też znużeniem. Postawa nauczyciela wpływa na odbiór treści przekazywanych na lekcjach (Hardre, Huang, Chen, Chiang, Jen i Warden, 2006: 216).

Podsumowanie

Postępująca dzięki technologiom informatycznym globalizacja jest źródłem zarówno szans jak i zagrożeń. Rozpatrując je w kontekście edukacji przedsiębiorczości należy uwzględnić skutki w obszarze prowadzenia własnej firmy, funkcjonowania na rynku pracy i jej wpływ na codzienne życie. Poprzez stworzenie nieograniczonych możliwości dotarcia ze swoim pomysłem lub produktem w dowolne miejsce świata, globalizacja pozwala rozwijać siebie i swój biznes. Z drugiej strony lokalny rynek także jest areną globalnej konkurencji – o klienta, zlecenie a także miejsce miejsce pracy. Bogactwo wyboru oferowane przez światową gospodarkę ma też ciemną stronę - nierówności społeczne, degradacja środowiska i konflikty na tle kulturowym i religijnym.

Globalizacja nie jest osobnym bytem, ale kolejnym wymiarem tematyki określonej podstawą programową przedmiotu podstawy przedsiębiorczości, podobnie jak etyka, choć nie wyszczególniono jej w postaci osobnego celu kształcenia. Wyznacza standardy funkcjonowania w świecie globalnej konkurencji, gdzie tempo podejmowanych decyzji i niepewność z tym związana wymaga umiejętności analizy, łączenia faktów i odwagi we wdrażaniu innowacyjnych rozwiązań. Istotnym elementem nauki przedsiębiorczości jest praca w grupach, dzięki której uczniowie uczą się współpracy a także planowania i organizowania.

Wzbogacenie lekcji o element refleksji nad wielowymiarowością decyzji biznesowych, spojrzenie przez pryzmat często sprzecznych interesów różnych grup interesariuszy oraz strategicznego spojrzenia na podejmowane przez uczestników rynku działania, jest ważnym postulatem w dążeniu do uatrakcyjnienia lekcji.

Bibliografia

- Aggarwal, R. (2008). Globalization of the World Economy: Implications for the Business School. *American Journal of Business*, 2(23), 5-12.
- Wiśniewski, D. (2013). Rola tradycji i problem tożsamości w kulturze pokolenia „globalnej młodzieży”. W: B. Dobrowolska (red.), *Szkoła w perspektywie globalizacji i zagrożeń..* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- EACEA. (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. <http://eu-rydice.org.pl/publikacja/nauczanie-przedsiębiorczosci-w-szkolach-w-europie/> Dostęp: 20.03.2016.
- Hardy, C., Tolhurst, D. (2014). Epistemological Beliefs and Cultural Diversity Matters in Management Education and Learning: A Critical Review and Future Directions. *Academy of Management Learning & Education*, 2(13), 265–289.
- Hardré, P. L., Huang, S.-H., Chen, C.-H., Chiang, C.-T., Jen, F.-L., i Warden, L.(2006). High school teachers' motivation perceptions in an East Asian nation. *Asia-Pacific. Journal of Teacher Education*, 34: 199–221.
- Henry C., Hill F. i Leitch, C. (2005). Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part I. *Education & Training*; 47(2), 98 – 111.
- Komisja Europejska. (2010). *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającemu włączeniu społecznemu*. http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf. Dostęp: 1.03.2016.
- Nager, A., Hart, D., Ezell, S., Atkinson, D.R. (2016). The Demographics of Innovation in the United States. <https://itif.org/publications/2016/02/24/demographics-innovation-united-states>. Dostęp: 19.03.2016.
- PAiIZ i Hays Poland. (2014). *10 lat sektora BSS w Polsce*. http://www.paiz.gov.pl/files/?id_plik=24480. Dostęp: 19.03.2016.
- Osuch, W. (2011). Podstawy przedsiębiorczości w opinii uczniów krakowskich liceów - szanse i oczekiwania. *Przedsiębiorczość - Edukacja*, nr 8, 37-47.
- Rzepka, A. (2013). The interdependence between globalisation, the Knowledge-based economy and the information society at the XXI century in European area. *International Journal of Arts & Sciences*, 6(2), 261–278.
- Schumpeter, J.A., (1934), *The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest and the Business Cycle*, New Brunswick (U.S.A) and London (U.K.): Transaction Publishers.

- Tracz, M. (2015). Przedmiot podstawy przedsiębiorczości w opinii uczniów i nauczycieli – studium porównawcze. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, nr 11, 391-400.
- Założna, Z. (2007). Między globalizacją a lokalizacją. Rola nauczyciela w nowej rzeczywistości edukacyjnej. W: Z. Założna (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*. Nowy Sącz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu.
- Zioło, Z. (2012). Miejsce przedsiębiorczości w edukacji. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, nr 8, 10–23.

Entrepreneurship education in the view of the challenges of global economy

A size of multinational corporations (multinationals) is bigger than GDP of some countries. Sourcing of raw materials, looking for cheap labour and search for market growth exceeds international level and has become global. As a consequence national and cultural borders have blurred, there is an imperative of constant innovation and change. The complexity of management as well as more and more advanced methods of financing economic activity will in the future influence students' economic safety. One cannot ignore that when teaching entrepreneurship. Hence the questions arise: Is the current way of passing knowledge on business and its scope corresponding to those challenges? Are young people prepared to enter a diversified world of social and economic networks? In entrepreneurship education it is the context of concepts taught that allows to incorporate globalization in a natural way addressing its growing importance. An entrepreneur is expected to offer a value. Will the value be determined by multiculturalism? Is ethics in business important, or profit maximization stays a priority? How should we deal with a change? Those and other factors will affect the economic growth and individuals' wealth. Globalization is thus the source of many challenges for entrepreneurship education.

SYLWIA POLCYN-MATUSZEWSKA
Zakład Dydaktyki Ogólnej
Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Gry komputerowe a kształtowanie wybranych umiejętności – założenia ratingu PEGI a System Klasyfikacji Umiejętności (SKU)

Wprowadzenie

Spojrzenie na gry komputerowe ulega współcześnie ciągłym przemianom. Coraz rzadziej zarówno w doniesieniach naukowych, jak i w mediach można spotkać się z pejoratywnym spojrzeniem na te produkty współczesnej kultury. Jeszcze kilka lat temu określano je mianem niebezpiecznych (Por.: Ulfik-Jaworska, 2011; Ulfik-Jaworska, 2005), rozrywkowym skrzywieniem (Klimczuk, 2008, s. 103), śmiertelną zabawą (Jędrzejko, 2011: 165) czy obarczano je winą za morderstwa i zbrodnie (Por.: Fakt 24.pl, www.; Wiadomości Onet.pl, www.) popełniane przez młodych użytkowników. Obecnie w coraz większej mierze zauważa się niepodważalne zalety gier, szczególnie tych, które określane są mianem edukacyjnych czy też takich, które można z powodzeniem wykorzystać w procesie kształcenia na różnych szczeblach i przedmiotach nauczania wykorzystując je jako efektywny, multimedialny środek dydaktyczny.

Dobra strona gier komputerowych

O grach komputerowych napisano już wiele, szczególnie w negatywnym kontekście. Liczne środowiska naukowe wnikliwie badające ich wpływ na najmłodszych odbiorców prezentowały wyniki badań jednoznacznie stwierdzające, iż gry komputerowe są niebezpieczną rozrywką dla młodego człowieka, która prowadzi do desensytyzacji (Braun-Gałkowska, Ulfik, 2000: 33), negatywnego kształtowania się osobowości (Janus, 2010, www.), eskalacji agresji (Danowski, Krupińska, 2007: 29) i przyjmowania negatywnych wzorców zachowań (Por.: Kopsztein, 2012). Takie hasła były przypisane szczególnie do tych produktów growych, w których występowała szeroko ujęta przemoc, agresja, pornografia, elementy satanistyczne, itd. Jednakże współcześnie coraz większą uwagę zwraca się na walor edukacyjny i dydaktyczny gier. Również coraz większa liczba nauczycieli (w stosunku jednak do tradycyjnie realizowanego procesu kształcenia jest to marginalny procent) wykorzystuje te produkty w codziennie realizowanym procesie kształcenia na różnych szczeblach edukacji i w ramach różnych przedmiotów nauczania. Takie innowacyjne zastosowa-

nie gry jako środka dydaktycznego (oddziałującego w sposób polisensoryczny na ucznia) może stać się efektywnym sposobem na unowocześnienie tradycyjnie realizowanego procesu kształcenia, a zarazem wykorzystanie jednej z najchętniej wykorzystywanych form wolnoczasowych przez młode jednostki. Rynek gier komputerowych jako produktów rozrywkowych rozrastał i rozrasta się w zawrotnym tempie. Jednakże równolegle rozwinął się także rynek gier o charakterze edukacyjnym. Coraz większa liczba studiów tworzących gry lub ich wydawcy posiadają w swojej ofercie również gry edukacyjne. Przykładem mogą być tacy przedsiębiorcy działający w sektorze informatycznym jak: Young Digital Planet (YDP.pl, www.), Aidem Media (AidemMedia.pl, www.) czy Techland (Techland.pl, www.).

Gry edukacyjne to przede wszystkim takie produkty, które łączą pierwiastek zabawy z procesem uczenia się. Odpowiednio dobrane do wieku, umiejętności oraz przedmiotu nauczania (zgodnie z postawionymi celami kształcenia) gry komputerowe mogą pełnić cztery zasadnicze role, a mianowicie:

- być wprowadzeniem do tematu zajęć, który zaciekawi uczniów i zachęci do poznania nowych pojęć, faktów oraz zjawisk. Gry są wykorzystywane zazwyczaj na początku lekcji,
- przekazują właściwe treści merytoryczne, które dla uczniów zaprezentowane są w interesującej formie, zachęcają do działania i rozbudzają ciekawość poznawczą, stanowią zasadniczą część lekcji,
- być elementem podsumowania – gry stanowią element, dzięki któremu uczeń nie tylko zamyka pewien dział, ale również może sprawdzić swoje wiadomości i umiejętności,
- być formą oceny i kontroli przyswojonych wiadomości i umiejętności – jednostka sprawdza, w jakim stopniu opanowała wymagany materiał i jakie rozwinęła umiejętności.

Ponadto edukacyjne gry komputerowe mogą stanowić pomoc szczególnie dla tych jednostek, które posiadają deficyty w określonych obszarach wiedzy i sprawności pełniąc tym samym środek dydaktyczny niezbędny w trakcie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych czy dodatkowych zajęciach wyrównujących i uzupełniających braki w wiedzy (Polcyn-Matuszewska, 2014: 2007).

Oznaczenia wiekowe oraz dotyczące treści w grach komputerowych – system ratingu PEGI

W Polsce, jak i w innych 30 krajach Europy, do opisu treści i przeznaczenia wiekowego poszczególnych gier komputerowych stosowany jest ogólnoeuropejski system klasyfikacji gier (ang. *Pan-European Game Information*, PEGI), który został opracowany przez Europejską Federację Oprogramowania Interaktywnego (ang. *Interactive Software Federation of Europe*, ISFE). Idee wdrożenia tego systemu wspierają nie tylko najbardziej znani producenci konsol (przykładowo: Sony, Microsoft i Nintendo), wydawcy i twórcy gier, liczne środowiska: naukowe, rodzice oraz nauczyciele (PEGI, www.), ale i również Komisja Europejska uznając ten system za element ochrony dzieci przed nega-

tywnym wpływem treści pochodzących ze środków masowego przekazu (PEGI, www.). Celem stworzenia tej klasyfikacji było oznaczenie treści będących przedmiotem gier, filmów, nagrań wideo, DVD i opatrzenie ich jednoznaczną informacją o grupie wiekowej, dla której są najbardziej odpowiednie ze względu na prezentowaną treść.

Gry komputerowe, które również podlegają temu systemowi zawierają z przodu (najczęściej znak kategorii wieku, do której gra jest skierowana) oraz z tyłu (najczęściej oznaczenia treści gier) opakowania odpowiednie oznaczenia PEGI. Kategorie wiekowe stosowane zgodnie z PEGI zawierają następujące informacje o wieku: 3, 7, 12, 16 i 18. Dostarczają one danych o stosowności treści gry dostosowanej do wieku gracza (nie informują natomiast o stopniu trudności i poziomie umiejętności wymaganych do uczestniczenia w rozgrywce). Oznaczenia wiekowe zgodnie z PEGI prezentuje rysunek 1.

Rysunek 1. Oznaczenia PEGI prezentujące użytkowanie gier od odpowiedniej kategorii wiekowej



Źródło: PEGI.INGO. PL, <http://www.pegi.info/pl/index/id/369/>, dostęp: 10.03.2016

Powyższe ikonografiki oznaczają odpowiednio dla:

- PEGI 3–gry przeznaczone są dla wszystkich odbiorców. W treściach gier występują niewielkie ilości przemocy charakterystyczne dla tradycyjnych kreskówek. Nie ma jednakże wulgaryzmów oraz scen mogących wywoływać strach u dzieci.
- PEGI 7–produkty te mogą zawierać dźwięki bądź muzykę, która może wywoływać u najmłodszych użytkowników strach (poniżej 7 roku życia).
- PEGI 12–treści gier komputerowych prezentują przemoc o realistycznym charakterze (skierowana przeciwko fantastycznym bohaterom) i/lub przemoc nierealistyczną (skierowana przeciwko postaciom przypominającym człowieka). Ponadto mogą pojawiać się wulgaryzmy o tzw. łagodnym charakterze i bardziej dosłowna nagość.
- PEGI 16–w grach występuje przemoc, aktywność seksualna, wulgaryzmy oraz korzystanie z używek takich jak: tytoń, narkotyki.
- PEGI 18–w treściach gier dominuje przemoc i jej różne rodzaje, drastyczne sceny mogą wywoływać strach i odrazę u graczy.

Omawiany system obejmuje również oznaczenia, które bezpośrednio informują o treściach występujących w określonej grze. Zazwyczaj znajdują się one z tyłu opakowania produktu i odzwierciedlają zaklasyfikowanie gry do odpowiedniej kategorii wiekowej. System PEGI obejmuje 8 opisów dotyczących treści gry, a mianowicie: przemoc, wulgaryzmy, lęk, narkotyki, seks, dyskrymi-

nację, hazard oraz o przeznaczaniu gry do wirtualnej zabawy z innymi ludźmi w Internecie (PEGI, [www.](http://www.pegi.info)). Rysunek 2 prezentuje omawiane ikonografiki.

Rysunek 2. Oznaczenia PEGI dotyczące treści występujących w grach komputerowych



Źródło: PEGI.INFO.PL, <http://www.pegi.info/pl/>, dostęp: 10.03.2016.

Oznaczenia dotyczące rozwijanych umiejętności w grach planszowych – system SKU

System Klasyfikacji Umiejętności (skrót: SKU) to innowatorski projekt grupy Edugracja (Edugracja.pl, [www.](http://www.edugracja.pl)), który wzorowany na ogólnoeuropejskim systemie klasyfikacji gier (PEGI) prezentuje informacje na temat umiejętności rozwijanych w trakcie rozgrywania gier planszowych. SKU został zaprezentowany w formie graficznej i obejmuje następujących osiem grup rozwojowych:

1. Język i komunikacja,
2. Matematyka i logika,
3. Pamięć, uwaga, zmysły,
4. Przestrzeń i czas,
5. Psychomotoryka,
6. Umiejętności społeczne,
7. Zarządzanie,
8. Wiedza przedmiotowa.

Każdy z powyżej zaprezentowanych ośmiu obszarów posiada jeszcze dodatkowe, uszczegółowione umiejętności, które są rozwijane w trakcie wybranej planszowej zabawy. Daje to możliwość kształtowania różnych sprawności u graczy. W ramach pierwszej grupy rozwojowej (język i komunikacja) rozwijane są takie umiejętności jak: poszerzanie zasobów słownictwa, używanie mowy niewerbalnej, komunikowanie się za pomocą symboli (komunikacja wizualna), ortografia, narracja oraz nauka liter. Powyższe obszary prezentuje rysunek 3.

Rysunek 3. Umiejętności rozwijane u graczy w ramach grupy: Język i komunikacja

A1. Poszerzanie zasobów słownictwa



A2. Używanie mowy niewerbalnej



A3. Komunikacja wizualna



A4. Ortografia



A5. Narracja



A6. Nauka liter



Źródło: Edugracja.pl, www., <http://www.edugracja.pl/system-klasyfikacji-umiejetnosci/>, dostęp: 10.03.2016

W drugim obszarze gracz kształtuje umiejętności matematyczne oraz logiczne myślenie, a mianowicie: łączy liczby i ilości, porównuje wielkości, zestawia różnice i podobieństwa, sortuje/dzieli na zbiory, określa prawdopodobieństwo, kształtuje myślenie geometryczne, poznaje zasady programowania, optymalizacji oraz uczy się arytmetyki. Podane umiejętności ilustruje rysunek 4.

Rysunek 4. Umiejętności rozwijane przez graczy w ramach grupy: matematyka i logika

B1. Łączenie liczb i ilości



B2. Porównywanie wielkości



B3. Zestawienie różnic i podobieństw



B4. Sortowanie/dzielenie na zbiory



B5. Prawdopodobieństwo



B6. Geometria



B7. Programowanie



B8. Optymalizacja



B9. Arytmetyka



Źródło: Edugracja.pl, www., <http://www.edugracja.pl/system-klasyfikacji-umiejetnosci/>, dostęp: 10.03.2016.

Do trzeciej grupy obejmującej pamięć, uwagę, zmysły można zaliczyć: kształtowanie umiejętności zapamiętywania, spostrzegawczości, rotacji przestrzennej obrazów, wykorzystania innych zmysłów niż wzrok (przykładowo: smak, węch, dotyk, itd.) oraz rozwijanie procesu myślowego, jakim jest dedukcja. Ilustruje to rysunek 5.

Rysunek 5. Umiejętności rozwijane u graczy w kategorii: pamięć, uwaga, zmysły

C1. Zapamiętywanie



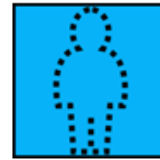
C2. Spostrzegawczość



C3. Rotacja przestrzenna obrazów



C4. Użycie zmysłów innych niż wzrok



C5. Dedukcja



Źródło: Edugracja.pl, www., <http://www.edugracja.pl/system-klasyfikacji-umiejetnosci/>, dostęp: 10.03.2016.

W ramach czwartego obszaru związanego z przestrzenią i czasem jednostka ćwiczy: lateralizację, dowiadyuje się o następstwach czasowych, cykliczności, kształtuje orientację przestrzenną, rozwija umiejętność czytania zegara analogowego oraz poznaje zasady związane z chronologią. Podane umiejętności i ich ikonograficzną prezentację przedstawia rysunek 6.

Rysunek 6. Umiejętności rozwijane u graczy w ramach kategorii: przestrzeń i czas

D1. Rozwijanie lateralizacji



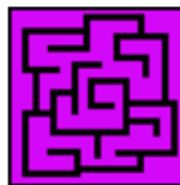
D2. Nastęstwa czasowe



D3. Cykliczność



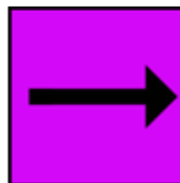
D4. Rozwijanie orientacji przestrzennej



D5. Czytanie zegara analogowego



D6. Chronologia



Źródło: Edugracja.pl, www., <http://www.edugracja.pl/system-klasyfikacji-umiejetnosci/>, dostęp: 10.03.2016.

Kolejna grupa związana z psychomotoryką odpowiada za kształtowanie takich umiejętności jak: zręczność, kontrolowanie własnych ruchów ciała, celność, konstrukcję i rekonstrukcję, refleks, a także rysowanie. Rysunek 7. prezentuje te umiejętności.

Rysunek 7. Umiejętności rozwijane u graczy w ramach grupy: Psychomotoryka

E1. Zręczność



E2. Kontrolowanie ruchów ciała



E3. Celność



E4. Konstrukcja i rekonstrukcja



E5. Refleks



E6. Rysowanie



Źródło: Edugracja.pl, www., <http://www.edugracja.pl/system-klasyfikacji-umiejetnosci/>, dostęp: 10.03.2016.

Grupa rozwojowa obejmująca umiejętności społeczne kształtuje natomiast umiejętności związane z prawidłowym określaniem celów i ich realizacji, rozwija empatię i współodczuwanie, uczy kooperacji i współpracy z innymi ludźmi, ukrywanie swoich zamiarów (tzw. blef) oraz rozwija zdolności negocjacyjne. Omawianą grupę ilustruje rysunek 8.

Rysunek 8. Umiejętności rozwijane u graczy w ramach grupy: umiejętności społeczne

F1. Określanie celów i ich realizacja



F2. Empatia i współodczuwanie



F3. Kooperacja i współpraca



F4. Ukrywanie zamiarów [blef]



F5. Zdolności negocjacyjne



Źródło: Edugracja.pl, www., <http://www.edugracja.pl/system-klasyfikacji-umiejtnosci/>, dostęp: 10.03.2016.

Przedostatni obszar (zarządzanie) obejmuje hierarchizację celów, umiejętność odraczania nagrody, wykrywanie ciągów przyczynowo-skutkowych oraz zarządzanie budżetem. Ikonografiki rozwijanych umiejętności prezentuje rysunek 9.

Rysunek 9. Umiejętności rozwijane u graczy w ramach grupy: zarządzanie

G1. Hierarchizacja celów



G2. Odracanie nagrody



G3. Wykrywanie ciągów przyczynowo-skutkowych



G4. Zarządzanie budżetem.



Źródło: Edugracja.pl, www., <http://www.edugracja.pl/system-klasyfikacji-umiejtnosci/>, dostęp: 10.03.2016.

Natomiast ostatnia grupa odnosząca się do wiedzy przedmiotowej zawiera rozwój umiejętności w takich działach jak: historia, przyroda i biologia, geografia, chemia, fizyka, literatura oraz paleontologia (Edugracja.pl, www.). Ilustruje to rysunek 10.

Rysunek 10. Umiejętności rozwijane u graczy w ramach grupy: wiedza przedmiotowa

H1. Historia



H2. Przyroda i biologia



H3. Geografia



H4. Chemia



H5. Literatura



H6. Fizyka



H7. Paleontologia



Źródło: Edugracja.pl, www., <http://www.edugracja.pl/system-klasyfikacji-umiejtnosci/>, dostęp: 10.03.2016.

Adaptacja SKU na potrzeby oznaczenia gier komputerowych

Wykorzystanie podstawowych założeń systemu PEGI (rating wiekowy oraz dotyczący treści danego produktu, zazwyczaj gry) oraz SKU (obejmujący kształtowanie wybranych umiejętności) pozwoli stworzyć kompleksowy system oznaczania gier komputerowych, który będzie pomocny zarówno dla nauczycieli, jak i rodziców przy wyborze odpowiedniego produktu. Zaprezentowane powyżej grupy rozwojowe z powodzeniem mogą zostać bowiem wykorzystane do opisu gier komputerowych. Współczesna oferta gier jest na tyle obszerna, iż dopasowanie poszczególnych tytułów do wybranych umiejętności nie stanowi większego problemu, przykładowo do poszczególnych obszarów rozwojowych można zaklasyfikować następujące tytuły gier komputerowych:

1. *ScrabbleOnline* obejmuje język i komunikację oraz poszarpanie zasobów słownictwa (począwszy od szkoły podstawowej),
2. *Matmoludki: Wysokogórska Łamigłówka* obejmuje matematykę i logikę oraz arytmetykę (szkoła podstawowa),
3. *Zabawa i Nauka: Ćwiczymy pamięć 4-8 lat* obejmuje pamięć, uwagę, zmysły oraz dedukcję (przedszkole i szkoła podstawowa),
4. *Reach for the Sun* obejmuje przestrzeń i czas oraz następstwa czasowe (począwszy od szkoły podstawowej),
5. *Danceman* obejmuje psychomotorykę i refleks,
6. *The Curfew* obejmuje umiejętności społeczne oraz empatię i współodczuwanie (szkoła ponadgimnazjalna),
7. *Retail Strategy* obejmuje zarządzanie oraz zarządzanie budżetem (szkoła ponadgimnazjalna oraz wyższa)
8. *Lalka* obejmuje wiedzę przedmiotową oraz literaturę (szkoła ponadgimnazjalna)

Wykorzystując oznaczenia wieku, treści oraz umiejętności do produktów growych można sprawdzić ich niepodważalne zalety do następujących punktów:

- maksymalne wyeliminowanie niebezpieczeństwa wyboru przez nauczyciela i/lub rodzica gry, której treści będą nieodpowiednie do wieku (niewłaściwe treści) i umiejętności dziecka (zbyt wysoki stopień trudności),
- nauczyciele na różnych poziomach edukacji i w ramach różnych przedmiotów są w stanie dobrać odpowiedni produkt, który będzie zgodny z wyznaczonymi celami ogólnymi i szczegółowymi procesu kształcenia w znacznie krótszym czasie,
- ułatwiony wybór tylko takich gier, które mają rozwijać określone (wybrane) umiejętności,
- uczniowie sami mogą wybierać w łatwy sposób gry, które będą kształtowały odpowiednie umiejętności i będą prezentowały wybrane treści.

Podsumowanie

Współcześnie gry komputerowe, szczególnie te o charakterze edukacyjnym są doskonałym narzędziem dla nauczycieli i rodziców we wspomaganiu rozwoju i wiedzy uczniów na różnych szczeblach kształcenia oraz w ramach różnych przedmiotów nauczania. Stworzenie kompleksowego systemu pozwalającego w łatwy sposób docieranie tylko do takich produktów, które posiadają walory dydaktyczne i wychowawcze powinno stać się priorytetem kreatywnych nauczycieli i organizacji zajmujących się edukacją medialną. Tylko w ten sposób możliwe jest ograniczanie docierania młodych ludzi do negatywnych treści i skierowanie ich uwagi na wykorzystanie gier w celach edukacyjnych i samokształceniowych.

Bibliografia

- Braun-Gałkowska, M., Ulfik, I. (2000), *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Krupski i S-ka.
- Danowski, B., Krupińska, A. (2007). *Dziecko w sieci*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Janus, D. (2010). *Rzeczywistość wirtualna, a rzeczywistość psychiczna*, <http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=487>, dostęp: 08.08.2015.
- Jędrzejko, M. (2011). Śmierć jako zabawa - człowiek w świecie gier komputerowych i sieciowych (spojrzenie socjopedagogiczne). *Media i Społeczeństwo*, 1/2011, 165-179.
- Klimczuk, A. (2008). Rozrywkowe skrzywienie - kiedy dokuczliwość społeczna gier komputerowych przekroczy dopuszczalny poziom? *Homo Communicativus*, Vol. 2, No. 4, 103-111.
- Kopsztein, M. (2012). Wpływ Internetu i gier komputerowych na występowanie zachowań patologicznych wśród dzieci i młodzieży. W: D. Szeligiewicz-Urban, *Uczeń bezpieczny w cyberprzestrzeni*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza HUMANITAS.
- Polcyn-Matuszewska, S. (2014). Edukacyjne gry komputerowe - szansa czy zagrożenie dla kształcenia młodych ludzi?. W: *Proceedings of the International Scientific Conference on MMK 2014 International Masaryk Conference for Ph.D. Students and Young Researchers*, Magnanimitas: Hradec Králové 2014, vol. 5.
- Ulfik-Jaworska, I. (2005). *Komputerowi mordercy. Tendencje konstruktywne i destruktywne u graczy komputerowych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Ulfik-Jaworska, I. (2011). Gry komputerowe – złe czy dobre? W: *Wychowawca*, 07-08/2011, 28-31.
- PEGI.INFO.PL <http://www.pegi.info/pl/index/id/364/>, dostęp: 08.08.2015.

Edugracja.pl, <http://www.edugracja.pl/system-klasyfikacji-umiejtnosci/> dostęp: 08.08.2015.

Techland.pl, <http://techland.pl/>, dostęp: 08.08.2015.

YDP.pl, <http://www.ydp.pl/>, dostęp: 08.08.2015.

AidemMedia.pl, <http://www.aidemmedia.pl/>, dostęp: 08.08.2015.

Fakt 24.pl, <http://www.fakt.pl/lodz/gra-komputerowa-przyczyna-morderstwa-kobiety-w-zychlinie-,artykuly,544004.html>, dostęp: 08.08.2015.

Wiadomości Onet.pl, <http://wiadomosci.onet.pl/wroclaw/grozil-kobiecie-nozem-bo-myslal-ze-to-gra-komputerowa/gct8j>, dostęp: 08.08.2015.

Computer games and the development of chosen skills – The assumptions of PEGI rating and The System of Classification for Skills (SKU – System Klasyfikacji Umiejętności)

The article presents main assumptions of two different systems developed for labelling computer and board games. PEGI (PAN-European Game Information), which was described as first, is a well-known system for rating games which is widely used in Europe. PEGI is applied in Poland and it labels games by age groups (3, 7, 12, 16, 18) and according to the presented content (violence, vulgarism, fear, sex, drugs, discrimination, gambling, and online game). The second classification was developed in order to label board games (modelled on PEGI) and it includes a classification of eight developmental groups of chosen skills (The System of Classification for Skills - System Klasyfikacji Umiejętności SKU) which are developed while playing a particular game. The system includes such groups as language and communication; mathematics and logic; memory, attention, senses; space and time; psychomotorics; social skills; management and subject knowledge.

The combination of the assumptions of these two systems will allow for comprehensive classification of computer games rating and at the same time it will prevent young people from reaching improper and dangerous content. It will also allow parents, teachers and students to choose computer games quickly and more precisely, according to three key criteria: age, content and the development of chosen skills.

ADRIANNA SARNAT- CIASTKO
Wydział Pedagogiczny
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

**Tutoring – globalna idea
w lokalnej rzeczywistości polskiej szkoły.
Trwały trend czy krótkotrwała inspiracja?**

*Na szczęście żyjemy w czasach,
gdy istnieje i powinno istnieć wiele możliwości wyboru,
wiele edukacyjnych dróg i ścieżek
(Szymala, Kowal, 2011: 159)*

Wprowadzenie

Od września 2008 roku w kilku wrocławskich gimnazjach rozpoczęto wdrażanie nowej innowacji pedagogicznej – tutoringu. Po 5 latach metoda ta w różnym stopniu pojawiła się w ponad 300 szkołach w Polsce (Sarnat-Ciastko, 2015). Obecnie jest ich jeszcze więcej. Ten wzrost ma swoje źródło w potrzebie szukania nowych rozwiązań, które pozwalają na indywidualizację wychowania i nauczania. Nie miałby on jednak miejsca, gdyby nie inspiracja systemem tutorialnym stosowanym od kilku stuleci na uniwersytetach w Oxford i Cambridge, a także ideą tutoringu obecną w systemie szkolnictwa anglosaskiego.

Skala wdrażania tutoringu, jak również poziom samego zainteresowania tą metodą nie mogą pozostać niezauważone przez badaczy polskiego systemu oświaty. Zaistniała sytuacja inspiruje zatem do postawienia szeregu istotnych pytań. W jakim stopniu tutoring, jako międzynarodowa, globalna praktyka zaistniał w lokalnej rzeczywistości polskiej szkoły? Co wniósł w jej doświadczenie? Jaka może być jego przyszłość? Czy korzystanie z niego jest już trwałym trendem, a może jedynie krótkotrwałą inspiracją? Celem czynionych poniżej rozważań będzie próba odpowiedzi na te pytania.

System tutorialny symbol globalnego *Commonwealth*

Na początku XX wieku Lord George Curzon, pełniący funkcję kanclerza Uniwersytetu w Oxfordzie, zauważył, że „Jeśli istnieje jakiś produkt, z którego Oxford z jakiegoś powodu, mógłby być szczególnie dumny, (...) a jednocześnie cieszy się niewypowiedzianą zazdrością innych narodów, może nim być wspólny rozwój osobistego nauczania” (Tapper, Palfreyman, 2000: 101). Warto zaznaczyć, że owo osobiste nauczanie – *personal tuition*, czy też system tuto-

rialny, przez wielu określane było mianem perły w koronie. Polegało ono na zapewnieniu studentom (w pierwszej kolejności uniwersytetów w Oxford i Cambridge) kontaktu z osobistym tutorem⁶⁶ – nauczycielem, który podczas indywidualnych, cotygodniowych sesji realizował zaplanowane treści programowe wykorzystując: dyskusję, stawianie pytań, prezentację i obronę treści esejów przygotowywanych przez studenta, a także wybór odpowiednich wykładów oraz lektur (Wujek, 1970: 70). Co ważne, w literaturze przedmiotu dostrzec można, że uniwersytecki system tutorialny sięga swoimi korzeniami już XVI wieku i powstał niejako z troski o wychowanie i kształcenie dzieci oraz młodzieży, którzy dotychczas posiadali w rodzinnych domach swojego osobistego opiekuna, nauczyciela – tutora (Fijałkowski, 2009: 16-17). Obecność tutora w środowisku dwóch najstarszych angielskich uniwersytetów była zatem swoistym przeniesieniem ówczesnej formuły edukacji domowej, która możliwa była jedynie dla najzamożniejszych. To sprawiało, że system tutorialny stanowił oś, wokół której odbywało się kształcenie brytyjskich elit – „obywatelskich przywódców” (Cylkowska-Nowak 1998: 163), które to przez znaczny okres w nowożytnej i najnowszej historii świata miały wpływ na losy jednej czwartej ludności skupionej wokół Imperium Brytyjskiego, a następnie Wspólnoty Narodów (*Commonwealth of Nations*), będącej już dobrowolnym stowarzyszeniem suwerennych państw połączonych m.in. wspólnym dziedzictwem edukacyjnym (Britannica, 2005: 181). System tutorialny stawał się zatem swoistym nośnikiem kultury i jego idee zaszczepiane były w różnych częściach świata, które przyjmowały brytyjski system kształcenia. Tym samym zasięg *Commonwealth*, a także jego – obecny po dziś dzień – wpływ na 53 państwa członkowskie w oczywisty sposób nasuwa analogię z dostrzegalnymi od końca epoki industrialnej procesami globalizacji, które charakteryzowały się ponadnarodową dyfuzją kapitału finansowego, ale także wzorów kultury (Starosta, 2001: 44), oznaczały rozpowszechnianie, powielanie oraz unifikację wzorów postępowania (Czaja, 2001: 65). Praca tutorów okazała się być zatem dobrem nie tylko dwóch uniwersytetów, ale dobrem globalnym.

Tutoring w czterech wymiarach

Biorąc pod uwagę powyższe, można odnieść wrażenie, że praca tutora przypisana jest wyłącznie do praktyki uniwersyteckiej, ta jednak stała się swoistym zaczynem dla szeregu działań edukacyjnych podejmowanych na innych poziomach kształcenia. Co ważne, wspólnym mianownikiem każdego z nich stała się indywidualna praca tutora i podopiecznego (bądź niewielkiej grupy podopiecznych), realizowana w sposób celowy i zaplanowany, z uwzględnieniem spontanicznie osiągniętych wartości dodanych, jakie niesie ze sobą proces

⁶⁶ Warto zauważyć, że samo wykorzystywane w języku angielskim pojęcie *tutor*, ma swój łaciński źródłosłów, gdzie oznacza przede wszystkim jako opiekuna, obrońcę bądź protektora (Kumaniecki, 1988: 516). Poprzez ewolucję roli tutora w Wielkiej Brytanii, ten zaczął być kojarzony przede wszystkim z nauczycielem, m.in.: prywatnym nauczycielem, korepetytorem, opiekunem naukowym, bądź wychowawcą (Słownik angielsko-polski, 2005: 836).

tworzenia wzajemnych relacji. To, co różnicuje każdą z możliwych form tutoringingu to wiek i doświadczenie tutora oraz podopiecznego, a także miejsce realizacji metody. Mowa jest zatem oczywiście o akademickim systemie tutorialnym (*tutorial system*), ale także o tutoringingu rówieśniczym (*peer tutoring*), prywatnym tutoringingu – korepetycjach (*private tutoring*) oraz tutoringingu dla dorosłych realizowany w klasach tutorialnych w ramach Robotniczego Stowarzyszenia Oświatowego (*Workers Educational Association – WEA*).

Podczas gdy idea prywatnego nauczania – udzielania korepetycji nie budzi wątpliwości, szczególnie, że była ona wykorzystywana w znaczący sposób również w Polsce⁶⁷, tak pozostałe propozycje realizowanych w świecie anglosaskim form tutoringingu wymagają wyjaśnień. Z perspektywy przemian globalnych bardzo interesująca wydaje się być aktywność Alberta Mansbridge’a, który na przełomie XIX i XX wieku w tzw. epoce II fali –rozkwitu przemysłu, zatroszczył się o wykształcenie brytyjskich robotników w ramach *WEA*. Na fundamentach systemu tutorialnego, korzystając z otwartości Uniwersytetu w Oxford, stworzył system klas tutorialnych, pozwalających na kształcenie osób dorosłych, którzy nie posiadali wystarczającego zaplecza finansowego, aby zadbać samemu o własną edukację. System ten był swoistym ewenementem ówczesnych czasów, gdyż zapewniał równe prawa i był dostępny dla wszystkich, bez względu na płeć oraz status majątkowy, którzy siedząc obok siebie mogli poczuć się realnie częścią społeczności uniwersyteckiej (Mansbridge, 1923: 177). Umożliwiał realizację zajęć poza murami uczelni przez – wyznaczonych do tego celu przez Uniwersytet – tutorów. Warto zauważyć, że z czasem formuła zaproponowanych przez Mansbridge’a zajęć ulegała ewolucji, co przede wszystkim wynikało ze zmian systemu oświaty, dostępności do nauki, a także możliwości samych odbiorców, czy też uwarunkowań historycznych (obie wojny światowe) i ekonomicznych, jednakże samo założone przez niego Stowarzyszenie jest aktywne po dziś dzień.

Inną interesującą formą tutoringingu, która wydaje się być uniwersalna z perspektywy przemian społecznych jest tutoring rówieśniczy. Kith Topping badacz tej metody postrzega ją jako aktywność, „dzięki której ludzie z podobnych grup społecznych, którzy nie są profesjonalnymi nauczycielami pomagają sobie wzajemnie w uczeniu się oraz w uczeniu przez nauczanie” (Topping, 1994: 23). Ta dość ogólna definicja przede wszystkim zwraca uwagę na to, że tutorem może być każda osoba bez względu na jej wiek oraz wykształcenie (o ile nie jest ono wykształceniem pedagogicznym). Zatem może nim być uczeń (kolega z tej samej klasy, starszy uczeń), pracownik szkoły, który nie jest nauczycielem, jak również wolontariusz (rodzic, student, osoba starsza, sąsiad, brat bądź siostra). W ten sposób warto zauważyć, że pojęcie tutoring rówieśniczy

⁶⁷ Oczywiście posiadanie prywatnego nauczyciela bez względu na to, czy dotyczyło Wielkiej Brytanii czy Ziemi Polskich, świadczyło o statusie majątkowym ucznia i jego rodziny. Jednakże w przypadku Polaków, tego typu forma kształcenia wydaje się, że w sposób zasadniczy przyczyniła się do szerzenia kultury i tradycji narodowych szczególnie w chwilach, gdy te były rugowane przez zaborców, bądź później okupantów (Nawrot-Borowska, 2009).

(*peer tutoring*) może być mylące i dla rozróżnienia stosuje się tutaj określenia tutoring przekrojowy (*cross-age tutoring*), wzajemne nauczanie (*mutual learning*) itp. Co ważne, tutoring rówieśniczy ma miejsce niejako obok szkolnego kształcenia klasycznego realizowanego przez nauczyciela w klasie szkolnej i traktowane jest jako metoda wspierająca. Liczne badania potwierdzające wartość tutoringów rówieśniczych w anglosaskim systemie oświaty, a także otwartość tamtejszych szkół na obecność wolontariuszy – osób ze środowiska placówek oświatowych, które aktywnie chcą wspierać proces kształcenia i wychowania najmłodszych – ostatecznie sprawiły, że w wizji edukacji XXI wieku brytyjskiego Departamentu Oświaty każde dziecko winno mieć w przyszłości swojego osobistego tutora, którego zadaniem jest udzielanie mu właściwego wsparcia (Your child, your schools, our future: building a 21st century schools system, 2009: 7).

Tutoring a polska szkoła

Trudno oczywiście zgodzić się ze stwierdzeniem, że nauczanie indywidualne, którego formą jest metoda tutoringów stanowi nowość w polskim systemie oświaty czy systemie kształcenia akademickiego⁶⁸, jednakże w obliczu zmian ustrojowych mających miejsce przez ostatnie 70 lat – realizacja tej propozycji stwarza nową jakość. Podczas gdy przed 1989 rokiem rodzime, zmonopolizowane szkolnictwo miało być transmitterem ustalonego odgórnie przekazu trafiającego przede wszystkim do grupy, a nie jednostki, po tym czasie miał nastąpić „powrót do personalizmu” (Handke, 1999: 10) i koncentracja na osobie. Wydawać by się mogło, że stwarza to idealne szanse dla zaistnienia metody takiej jak tutoring, jednakże szkoły publiczne nie tak łatwo podlegały zmianie. Ta dotknęła przede wszystkim placówki niepubliczne, społeczne, oparte niejednokrotnie na autorskim programie kształcenia. W zamyśle jednej z takich placówek, w powstałych w 1995 roku Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich ALA, zrezygnowano z funkcji wychowawcy klasowego na rzecz osobistego, wybieranego przez ucznia opiekuna. Ta sytuacja dała początek implantacji metody tutoringów określanego mianem tutoringów szkolnych. Co istotne, propozycja ukonstytuowania się tutoringów w tej placówce (zmiana nazwy stosowanego opiekuństwa na tutoring, a także dokonanie reorganizacji jego procesu), nie wzięła się znikąd. Inspiracją do wykonania takiego kroku okazała się działalność prof. Zbigniewa Pełczyńskiego, który będąc doświadczonym tutorem akademickim z Uniwersytetu w Oxford, stworzył w Polsce Szkołę Liderów⁶⁹ i poprzez nią inspirował do wykorzystywania tutoringów. Środowisko skupione wokół ALA rozpoczęło zatem implementowanie akademickiego systemu tutorialnego na grunt szkoły autorskiej po to, by od roku szkolnego 2008/2009 zmiana ta obejmowała także szkoły publiczne. W ten sposób

⁶⁸ Należy zauważyć, że obszar obecności tutoringów w przestrzeni szkolnictwa wyższego w Polsce został opisany w literaturze przedmiotu (Sarnat-Ciastko, 2015: 34-38).

⁶⁹ Szkoła Liderów Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności to instytucja zajmująca się kształceniem liderów społecznych. Por. <http://www.szkoła-liderow.pl/> Dostęp: 16.03.2016.

metoda tutoring, która była dotychczas w globalnym użyciu szkół anglosaskich trafiła na grunt polski i została na nim zrekonstruowana.

Co interesujące, twórcy tutoring szkolnego inspirując się akademickim systemem tutorialnym⁷⁰, dokonali jego rewizji uznając, że realizowana w Polsce metoda ma mieć szczególne odniesienie do podmiotowości ucznia, co wpisywało się w kieunek zmian oświaty podczas transformacji ustrojowej. Mariusz Budzyński uznał, że tutoring szkolny „to forma pracy pedagogicznej realizowana w bezpośrednim i indywidualnym kontakcie z uczniem, ze szczególnym uwzględnieniem godności ucznia i wychowawcy, wypływającej z faktu ich człowieczeństwa; inter- i intra-akcyjności procesu wychowawczego oraz jego osadzenia w konkretnej rzeczywistości szkolnej” (Budzyński, 2009: 31). Odnosząc się do tego należy zauważyć, że metoda ta może być realizowana na dwóch płaszczyznach: wychowawczej i dydaktycznej. Pierwsza z nich jest swą istotą alternatywą dla wychowawstwa klasowego. Wyróżnia się tutaj zatem dwa modele tutoring: rozwojowy, który zakłada obecność wychowawcy klasowego i jest realizowany przy dobrowolnym udziale uczniów, oraz wychowawczo-rozwojowy, w ramach którego tutorzy dzielą się między sobą obowiązkami wychowawcy, co oznacza obligatoryjny charakter tej formy pracy dla podopiecznych. Przestrzeń dydaktyczną tutoring szkolny realizuje w postaci tutoring akademickiego i artystycznego. Pierwszy z nich oznacza indywidualną pracę nauczyciela z uczniem w ramach danego przedmiotu lub bloku przedmiotów (np. przedmiotów ścisłych, bądź języków obcych), drugi zajęć artystycznych. Warto zauważyć, że proces wdrażania tutoring od 2008 w szkołach publicznych umożliwiała elastyczność tej metody. Za każdym razem następowało jej dopasowanie do specyfiki danej placówki, przy zachowaniu jej podstawowych założeń.

Trwały trend czy sezonowa ciekawostka?

Badania nad wdrażaniem tutoring do polskich szkół pokazują, że od 2008 roku z metodą tą zetknęło się w różnym stopniu ponad 300 placówek (Sarnat-Ciastko, 2015), przy czym zdecydowanie najczęstszą wykorzystywaną przez nie formą tutoring był tutoring rozwojowy bądź wychowawczo-rozwojowy. Realizacja tej metody okazała się być jednak dla szkół dużym wyzwaniem wynikającym z konieczności pokonywania szeregu przeszkód. Wśród nich najważniejsze okazały się m.in.:

⁷⁰ Warto zauważyć, że pierwsze definicje realizowanego w Polsce tutoring wprost odnosiły się do inspiracji systemem tutorialnym. Określały one bowiem, że metoda ta „opiera się na zindywidualizowanym podejściu do studenta, gdzie profesor – tutor jest jednocześnie nauczycielem i swego rodzaju akademickim przewodnikiem, a student aktywnym partnerem w sytuacji edukacyjnej: osoby tutora i ucznia-studenta łączy więź pełna zaufania, która ma sprzyjać głównie rozwojowi intelektualnemu i społecznemu studenta” (Brzezińska, Rycielska, 2009:19).

- zmiana organizacji pracy w szkole (w tym np. konieczność innego planowania zajęć i udostępniania sal na spotkania tutorskie),
- znalezienie środków na finansowanie szkoleń dla nauczycieli i zapewnienie im możliwej zapłaty za realizację zajęć tutorskich,
- przekonanie środowiska do zasadności realizacji tej metody (aspekt ten dotyczy tak rodziców i uczniów, przedstawicieli organu prowadzącego szkołę oraz nadzoru pedagogicznego, ale przede wszystkim nauczycieli, obawiających się tej nowości i związanych z nią dodatkowych obowiązków).

Skuteczność, z jaką szkoły, chcące wdrażać tę zmianę, poradziły sobie z powyższymi utrudnieniami, świadczyła oczywiście o późniejszej satysfakcji ze stosowania tutoringu, a także motywacji do dalszego jego wykorzystywania.

Jakie są zatem dostrzegalne efekty stosowania tej metody? Przede wszystkim jest to zmiana atmosfery pracy szkoły. Szkoła z czasem okazuje się być bardziej przyjazna, w mniejszym stopniu zagrażająca, czy pełna agresji i niechęci. Źródłem tej zmiany jest oczywiście relacja tutorska. Uczeń pozyskuje w szkole dorosłego opiekuna, do którego może mieć zaufanie, który liczyć się będzie z jego zdaniem, jego potencjałem, wzmacniać będzie jego mocne strony. Tutoring przyczynia się do zmniejszenia absencji uczniów w szkole, w dalszej mierze ma związek ze wzrostem ich osiągnięć szkolnych. Poprzez tę metodę w naturalny sposób w większym stopniu dostrzega się uczniów, którzy dotychczas mogli umykać uwadze wychowawcy klasowego – uczniów przeciętnych. Objawem stosowania tej metody okazuje się także brak auto-instrumentalizacji nauczycieli – wypalenia zawodowego (Brzezińska, Rycielska, 2009: 26), ponieważ ich indywidualna praca z uczniem nie może podlegać rutynie. Wreszcie, dla szeregu placówek tutoring staje się skutecznym narzędziem profilaktyki, a zatem dzięki relacji, zaufaniu i uważności pozwala zapobiegać możliwym negatywnym zdarzeniom (zachowaniom bądź aktywnościom) uczniów, do jakich mogłoby dojść w przyszłości.

Jaka zatem w tej perspektywie może być przyszłość tutoringu w polskiej szkole? Dla doświadczających pozytywnych efektów wdrażania tej metody „Nie ma już odwrotu”⁷¹. Realizatorzy tutoringu nie widzą jednak możliwości, aby ta zmiana została szkołom narzucona odgórnie. Jej istotą pozostaje wolny wybór, który powinien być przestrzegany na poziomie wyboru: tutora przez ucznia⁷², bycia tutorem przez nauczyciela, wdrażania tutoringu przez radę pedagogiczną. Aby tutoring wpisał się na trwałe w polską szkołę potrzeba także czasu, który wykracza częstokroć poza realizację licznych projektów wykorzy-

⁷¹ Opinie tutorów zebranych podczas badań własnych.

⁷² Propozycja wyboru tutora przez ucznia ma swoje źródło w doświadczeniach szkół ALA, jednakże z różnych, najczęściej organizacyjnych, przyczyn nie jest możliwa w szkołach publicznych wdrażających tutoring. Warto jednak zauważyć, że w ALA uczeń ma obowiązek znaleźć tutora i wyjść z inicjatywą współpracy. Tutor może jej odmówić, jeśli np. ma zbyt wielu podopiecznych. Możliwość wyboru wydaje się mieć związek z odczuwanym przez uczniów poczuciem odpowiedzialności za efekty pracy tutorskiej. Ten interesujący aspekt tutoringu szkolnego wymaga jednak dodatkowych prac badawczych.

stujących europejskie fundusze strukturalne. Tutoring jest procesem i aby mógł przynosić w danej placówce owoce należy wdrażać go stopniowo, przyzwyczajając tym samym system do zmiany, ucząc go jej.

Mija siódmy rok, od momentu w którym pierwsze placówki publiczne zdecydowały sięgnąć po tutoring szkolny. Ponieważ część z nich nadal wykorzystuje tę metodę, trudno zatem mówić, aby była ona dla nich krótkotrwałą modą. Tutoring – to obco brzmiące pojęcie – wrosło w ich codzienność, w używany przez uczniów język: „Mam swojego tutora”, „Idę na zajęcia z tutoringu”⁷³ itp. Stał się przyczynkiem do zmian, które jak zauważono odbywały się stopniowo, ewolucyjnie. To jednak nie jest doświadczenie wszystkich placówek, które zetknęły się z tutoringiem. Częstokroć powierzchowność wdrażania tej metody, czy też przeświadczenie objawiające się stwierdzeniem „My już tak od dawna pracujemy” – powoduje szybkie zniechęcenie. W takiej sytuacji metoda ta jest niczym innym jak rodzajem krótkotrwałej fascynacji najczęściej dyrektora placówki, dla którego tutoring może być narzędziem do promocji szkoły, które po pewnym czasie może być zastąpione jakimś innym, nowszym.

Podsumowanie

Katarzyna Szymala i Stanisław Kowal, którzy opisują swoje doświadczenie edukacji zróżnicowanej na płeć w szkołach niepublicznych prowadzonych przez Stowarzyszenie Wspierania Edukacji i Rodziny STERNIK, korzystających z własnej wypracowanej formy tutoringu rodzinnego⁷⁴ zauważyli, że „Zróżnicowanie edukacji (...) to szansa na realne indywidualizowanie i personalizowanie nauczania i wychowania. To także szansa na zakończenie pustych dyskusji nad tym, jaka powinna być polska szkoła, «szkoła przyszłości», każda szkoła. Na to pytanie nie ma bowiem dobrej odpowiedzi, być może poza taką, że szkoła powinna być różnorodna, ze względu na zainteresowania uczniów, ich możliwości, specyfikę środowiska, potrzeby i nadzieje rodziców, pomysły nauczycieli, koncepcje edukacyjne...” (Szymala, Kowal, 2011: 159-160). To istotne zdanie dotyczyć powinno zatem nie tylko szkół niepublicznych, autorskich, które posiadają autonomię w kreowaniu organizacji pracy placówki i wizji jej programu wychowawczego. Jak stwierdzają autorzy powyższego cytatu – powinno tyczyć się każdej szkoły.

Tutoring pozwala na pełną indywidualizację relacji uczeń-nauczyciel, dotarcie do autentycznych potrzeb podopiecznego, uchwycenie jego potencjału. Adaptacja tej globalnej bądź co bądź metody na grunt polski przebiegła owocnie. W tej sytuacji to od pojedynczych lokalnych szkolnych środowisk zależy jakość jej implementacji. Z perspektywy jednak angażującej wszystkie procesy życia społecznego globalizacji kurczącej czasoprzestrzeń (Dembiński, 2001: 19), podejmowanie tego typu aktywności staje się koniecznością. Spodziewać się przecież można, że jak zauważa Ryszard Pachociński „rola szkoły niezależ-

⁷³ Wypowiedzi badanych zebrane podczas badań własnych.

⁷⁴ Forma ta angażuje do współpracy rodziców ucznia (Sarnat-Ciastko, 2015: 133-136).

nie od tego, jak kształtują się stosunki pracy, wzrośnie w kształtowaniu wartości, właściwych relacji między jednostkami, w przekazywaniu grupowej i społecznej wiedzy, wiedzy o kulturze. (...) Placówka oświatowa skupi się zatem na wychowaniu ucznia, jego uwrażliwieniu, pobudzeniu aktywności twórczej, rozwijaniu wyższych umiejętności poznawczych, prospołecznych, wyobraźni” (Pachociński, 2006: 35-36). W tej sytuacji nic nie zastąpi indywidualnej, bezpośredniej relacji.

Bibliografia

- Britannica. Edycja Polska* (2005). t. 47, Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.
- Brzezińska, A.I, Rycielska, L. (2009). Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela. W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.) *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Budzyński, M. (2009). Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki. W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.). *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Cylkowska-Nowak, M. (1998). Edukacja obywatelska w szkołach Wielkiej Brytanii, Francji i Polski. W: Z. Melosik, K. Przyszczykowski (red.). *Wychowanie obywatelskie, Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*. Toruń – Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Czaja, I. (2001). Globalizacja, globalizm, przedsiębiorczość – szanse i zagrożenia. W: J. Klich (red.) *Globalizacja*. Kraków: Wydawnictwo ISS.
- Dembiński, P.H. (2001). Globalizacja – wyzwanie i szansa. W: J. Klich (red.) *Globalizacja*. Kraków: Wydawnictwo ISS.
- Fijałkowski, A. (2009). Z dziejów myślenia o tutoring – krótki zarys historii indywidualnego kształcenia wychowania. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(212), 5-33.
- Handke, M. (1999). Wychowanie na tle reformy edukacji. W: K. Korab (red.) *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole. Biblioteczka reformy*, nr 13, Warszawa.
- <http://www.szkola-liderow.pl/> Dostęp:16.03.2016.
- Kumaniecki, K. (1988). *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa: PWN.
- Mansbridge, A. (1923). *The older universities of England Oxford and Cambridge*, Boston-New York: Houghton Mifflin Co.
- Nawrot-Borowska, M. (2009). Korepetytor w nauczaniu domowym na ziemiach polskich doby zaborów. *Biuletyn Historii Wychowania*, nr 25, 83-102.
- Pachociński, R. (2006). *Oświata i praca w erze globalizacji*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sarnat-Ciastko, A. (2015). *Tutoring w polskiej szkole*, Warszawa: Difin SA.
- Słownik angielsko-polski* (2005), Warszawa: PWN Oxford.

- Starosta, P. (2001). Społeczne skutki globalizacji. W: J. Klich (red.). *Globalizacja*. Kraków: Wydawnictwo ISS.
- Szymala, K., Kowal, S. (red.). (2011). *Praktyka edukacji zróżnicowanej w Polsce. Doświadczenia szkół Stowarzyszenia STERNIK*, Warszawa: Fundacja EASSE Polska.
- Tapper, T., Palfreymanm, D. (2000). *Oxford and the Decline of the Collegiate Tradition*, London: Woburn Press.
- Topping, K.J. (1994). A Typology of Peer Tutoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2:1, 23-24.
- Wujek, T. (1970). *Oświata dorosłych w Anglii na tle problematyki dalszego kształcenia*, Warszawa: PWN.
- Your child, your schools, our future: building a 21st century schools system (2009), London: Department for Children, Schools and Families.

Tutoring – a global idea in a local reality of polish school. A permanent trend or a short-term inspiration?

Since September 2008 a few secondary schools in Wrocław had started implementation of a new pedagogical innovation – the tutoring. After 5 years this method appeared in different level in over 300 schools in Poland. Nowadays there is even more of those schools. The source of this increase is in need of looking for new solutions, which are helpful in individualization of teaching and upbringing. However, it would not have happened if not the inspiration of tutorial system that is used for several centuries at the universities of Oxford and Cambridge, as well as the idea of tutoring present throughout the Anglo-Saxon education system.

In what way in this circumstances this global tutoring is found in the local system of polish education? Is because of tutoring we could talk about good educational practices in Polish schools? What is its future? Are these a few years of experience means a longer lasting trend? The purpose of this presentation will be to answer the above questions.

ADAM SZMICHOWSKI
Uniwersytet Medyczny w Łodzi

Koncepcja systemu szkolnictwa wyższego w Finlandii

Wprowadzenie

Tytułem wstępu należy wyjaśnić czytelnikowi motywy uczynienia przedmiotem analizy systemu szkolnictwa wyższego Finlandii. W obiegowej opinii kraj ten jawi się jako „wyspa szczęśliwości”, do której z wszystkich stron świata zmierzają liczni imigranci. Gdy przyrzeć się tej opinii uważniej, okazuje się, że jest ona w dużej mierze prawdziwa. Finlandia przoduje w rankingach (gospodarczych, finansowych, społecznych), a nawet w rankingu zadowolenia samych obywateli. W raporcie OECD "Better Life Index 2014" pod względem satysfakcji z życia Finlandia zajęła 6 pozycję (OECD, 2014). W rankingu „Kraje najlepsze do życia” przygotowanym przez Newsweek, Finlandia zajęła miejsce pierwsze, a Polska dla porównania 29. miejsce na 100 krajów umieszczonych w rankingu (Foroohar, 2010: 26-28). W rankingu tym pod uwagę wzięto pięć kategorii określających dobrobyt: edukację, zdrowie, jakość życia, konkurencyjność gospodarczą i warunki polityczne; materiał badawczy zgromadzono wykorzystując nie tylko oficjalne raporty rządowe, ale także badania prowadzone przez instytucje międzynarodowe (m.in. ONZ i OECD).

Padające w tytule słowo „koncepcja” jest jednocześnie usprawiedliwieniem, ale też wyjaśnieniem. Objętość niniejszego tekstu uniemożliwia przeprowadzenie rzetelnej analizy systemu szkolnictwa wyższego w Finlandii, porzucając analizę konkretnych rozwiązań, podjąłem próbę opisanie „koncepcji” tego systemu. Pod pojęciem „koncepcji” rozumiem pewną wizję, pomysł który przybrał kształt konkretnych rozwiązań, procedur, czy instytucji.

Uwarunkowania historyczne i kulturowe

Bliska geograficznie Finlandia może nie przywoływać u czytelnika nawet błędnych skojarzeń, a wbrew pozorom kraj ten ma z Polską wiele wspólnego. Polska i Finlandia leżą pomiędzy Rosją, a silniejszym sąsiadem - Polska graniczy z Niemcami, Finlandia ze Szwecją. Finlandia zdobyła niepodległość dopiero w 1917 r., od czasów średniowiecza była pod wpływem Szwecji (dziś drugim językiem urzędowym jest szwedzki), jako ciekawostkę można podać fakt, że przez 7 lat mieliśmy tego samego króla: Zygmunta III Wazę. Oba kraje łączą z Rosją dość skomplikowane relacje, oba też w XIX i XX były częścią imperium rosyjskiego. Do ciekawszych wniosków można dojść analizując dane statystyczne.

Tabela 1						
kraj	Liczba mieszkańców (mln)	PKB per capita (USD) ²	Liczba studentów (tys)	Liczba naukowców na 1 mln mieszkańców ⁵	procent PKB na prace badawczo-rozwojowe ⁶	Odsetek publikacji w skali świata ⁷
Finlandia	5,45 ¹	50 tys	308 ³	7 400	3,31	0,78
Polska	38,49 ¹	14 tys	1 470 ⁴	1 700	0,87	1,67
Źródła: 1 UE (2015) 2 WEO (2015) 3 OSF (2014) 4 GUS (2014) 5 UIS (2015) 6 TWB (2012) 7 (Wróblewski, 2005: 17)						

Każdy kraj wykorzystuje swoje zasoby do uzyskania przewagi nad innymi. Interesująca jest strategia Finlandii, kraju który – jak wspomiano – pod wieloma względami podobny jest do Polski. Można zaryzykować twierdzenie, że Finlandia jest najuboższym krajem Półwyspu Skandynawskiego - przychód krajowy na głowę mieszkańca w sąsiedniej Szwecji wyższy jest o 10 tys. dolarów, zaś w Norwegii kraju o porównywalnej liczbie mieszkańców (lecz zasobnym w ropę naftową) jest wyższy niemal dwukrotnie i wynosi prawie 100 tys. dolarów.

W Polsce panuje pogląd o zewnętrznych uwarunkowaniach, które wyjątkowo dotknęły nasz kraj, o tyle wyjściowa sytuacja Finlandii była znacznie gorsza: międzywojenne encyklopedie przedstawiały Finlandię jako kraj bez wielkich tradycji kulturalnych i naukowych, którego mieszkańcy zajmowali się głównie gospodarką leśną i chowem bydła; niekorzystny klimat sprawia, że spora część kraju nie nadaje się do stałego zamieszkania, poza drewnem i rudami metali Finlandia nie ma bogactw naturalnych, kraj wyszedł z II wojny światowej bez wsparcia z planu Marshalla, ze zdewastowaną gospodarką, uszczuplonym terytorium i stratami ludności (w przeliczeniu) większymi od strat Polski (Szrodrykowska, 2011: 7).

Kluczem do sukcesu było wykorzystanie zasobów nie naturalnych, a ludzkich i stworzenie gospodarki opartej na wiedzy (*knowledge-based economy*). Ta koncepcja teoretyczna trafiła w Finlandii na podatny grunt, systematyzowała w pewien sposób dotychczasowe doświadczenia tego kraju w zakresie rozwoju. Wysoka wartość wiedzy, podobnie jak wysoka wartość pracy stanowi integral-

ny element kultury Finlandii. Początki dobrze rozwiniętej kultury edukacyjnej sięgają XVII w., bowiem już w 1687 roku, najwyższy hierarcha kościelny Finlandii wydał zarządzenie, na mocy którego osoby nie potrafiące czytać, nie mogą zawrzeć związku małżeńskiego (Taipale, 2013: 20). Zarządzenie to dało początek systemowi (w większości przykościelnych) szkół powszechnych, obejmujących przeważającą część społeczeństwa. Nauka była ceniona wysoka jako pracy, jest wszak pracą wkładaną w zdobycie wykształcenia. To subtelna, acz istotna cecha podejścia Finów do edukacji – praca wkładana w zdobycie wykształcenie, sam wysiłek, proces dochodzenia do wiedzy jest równie cenny jak rezultat, czyli wykształcenie formalne.

Od końca II wojny światowej państwo uruchomiło szereg mechanizmów stymulujących, dzięki którym fińska gospodarka notowała stały rozwój. Pewnym „symbolem” tych zmian, a jednocześnie firmą, na której przykładzie można je ukazać jest firma Nokia. Przedsiębiorstwo istniejące od 1865 r., na początku zajmowało się produkcją papierniczą, stopniowo rozszerzało produkcję o wyroby z gumy (m. in. kalosze), kable telegraficzne, w latach 60-tych XX wieku wkroczyło w obszar elektroniki użytkowej (sprzętu AGD jak telewizory i magnetowidy), a od lat 90-tych rozpoczęło produkcję telefonów, w której zyskało pozycję lidera: w 2008 r. firma sprzedała 122 miliony telefonów, co stanowiło 40% udział w rynku (Nokia, 2008)

Jak wspomniano we wstępie, szczegółowa charakterystyka fińskiego systemu szkolnictwa wyższego wykracza dalece poza ramy tego tekstu. Interesujące może być wyszczególnienie różnic dzielących je od szkolnictwa polskiego. Liczba studentów w Finlandii jest niemal pięciokrotnie mniejsza od liczby studentów w Polsce, jednak w przeliczeniu, studenci w Finlandii stanowią niemal dwukrotnie większy odsetek studentów polskich. W Polsce często ubolewa się nad zbyt dużą liczbą studentów, wskaźnik scholaryzacji (choć systematycznie spada spada) od lat wynosi około 50%, tymczasem w Finlandii 66% uczniów idzie na studia - to najwyższy odsetek w Europie; studia kończy aż 93% studentów, tu również Finlandia przoduje w rankingach. (Stastics Finland, 2016).

Uwarunkowania ekonomiczne, polityczne, prawne

Oparcie rozwoju kraju na wykorzystaniu zasobów ludzkich zasadzało się na założeniu, że ludzie to nie tyle pracownicy wykonujący powierzone im zadania, a właśnie kapitał (zasób) w który warto inwestować i który warto rozwijać z bardzo merkantylnych powodów – nakłady w ludzi zwracają się przynosząc gospodarce bardzo wymierne korzyści. Warto tu na chwilę odwołać się do polskich doświadczeń i przywołać wywiad z prof. Markiem Kozakiem, pt. „Co wymyśli chodnik, czyli polska atrapa rozwoju”. Otóż *Jak wydajemy pieniądze z Unii? Na wszystko, co da się zrobić z betonu - drogi, chodniki, budynki, remonty. 80 procent środków idzie na wielkie budowanie. (...) Za unijne pieniądze przestajemy doganiać Zachód (...) infrastruktura nie służy rozwojowi. Czy ta*

ściana za panem kształci kogoś? Chodnik coś wymyśla? Nie ma naukowych dowodów na wpływ infrastruktury na rozwój, są natomiast liczne przykłady, że można budować w nieskończoność bez efektów. (Sroczyński, 2015: 13).

Gospodarka Finlandii osiągnęła wskaźniki gospodarki opartej na wiedzy dopiero w połowie lat 90-tych XX w., co cechuje taką gospodarkę? Jej głównym wyróżnikiem jest dominacja na rynku produktów i usługi, których wartość rynkowa zależy w zdecydowanym zakresie od wiedzy, a nie zasobów materialnych (Skrzypek, 2011: 270). Wystąpienie podstawowego warunku wykształcenia gospodarki opartej na wiedzy - wszechstronnego wykorzystania wiedzy i informacji – wymaga ścisłego współdziałania obszaru rządowego, akademickiego, biznesowego; współdziałanie to widoczne jest chociażby w analizie poszczególnych aktów prawnych, wprowadzanych systematycznie przez rząd Finlandii od końca lat 80. XX w. W literaturze wymienia się 3 nośniki gospodarki opartej na wiedzy: przemysł wysokiej techniki, usługi społeczeństwa informacyjnego, usługi nasycone wiedzą i właśnie edukację (Skrzypek, 2011: 271).

Miejsce szkolnictwa wyższego w gospodarce opartej na wiedzy jest szczególne, jest ono jedną z jej podstaw, trzeba jednak zaznaczyć, że wszystkie te podstawy są ze sobą silnie powiązane. Bez konkretnych uwarunkowań społecznych (także kulturowych), ekonomicznych i politycznych rozwój szkolnictwa wyższego nie byłby możliwy, a bez tego rozwoju nie mogłaby powstać gospodarka oparta na wiedzy. Co ciekawe, rola ta została bardzo precyzyjnie zapisana w *Universities Act* - ustawie regulującej funkcjonowanie uniwersytetów. Została sformułowana w sekcji drugiej tego dokumentu jako Misja. „Misją uniwersytetów jest (...) zapewnianie edukacji akademickiej bazującej na badaniach, oraz nauczanie studentów służenia ich krajowi i całej ludzkości. W celu realizacji swojej misji, uniwersytety muszą promować kształcenie całościowe, współdziałać ze swoim otoczeniem, oraz zwiększać wpływ odkryć naukowych i aktywności artystycznej na społeczeństwo” (*Universities Act*, 2011).

Warto tu zwrócić uwagę na wagę i miejsce umieszczenia tego zapisu – jest on nie postulatem teoretycznym, a mającym określone konsekwencje zapisem prawnym. Na uwagę zasługuje sama konstrukcja ustawy o szkolnictwie wyższym, zwłaszcza w zestawieniu z polską ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym. Polski dokument liczy 211 stron, zawiera bardzo precyzyjne regulacje dotyczące często nawet (pozornie...?) błahych aspektów funkcjonowania szkolnictwa wyższego, pisany jest suchym, prawniczym językiem. Tekst fiński liczy zaledwie 41 stron, jego twórcy nie zawahali się operować sformułowaniami być może bardziej górnolotnymi, ale jednak obejmującymi fundamentalne kwestie, regulującymi podstawy funkcjonowania szkolnictwa wyższego.

Sektor uniwersytecki

Gdy zestawić szkolnictwo wyższe Polski i Finlandii, bardzo szybko można przekonać się o przewadze podejścia fińskiego. W najnowszym rankingu szkolnictwa wyższego, przygotowanym przez branżowe czasopismo Times Hi-

gher Education, wśród 200 najlepszych europejskich uczelni znajduje się aż 6 fińskich, co Finlandii zapewnia aż 10 miejsce w Europie (Bothwell, 2016). Warto zaznaczyć że do rankingu nie zakwalifikowała się ani jedna uczelnia polska.

Jeśli chodzi o publikacje naukowe, Finlandia znajduje się czołowiec – w 2003 r. fińskie publikacje naukowe stanowiły 0,782% w światowych rankingach bibliometrycznych, dla porównania publikacje Polskie (mimo siedmiokrotnej większej liczby ludności) stanowiły (zaledwie...?) 1,166% (Wróblewski: 2005, 17). Liczba naukowców na milion mieszkańców jest w Finlandii ponad czterokrotnie wyższa! Rozkwit ten jednak nie jest dziełem przypadku, a rezultatem systemowego założenia realizowanego konsekwentnie od wielu lat.

Warto poruszyć tu kwestie rozwiązań systemowych, gwarantujących wysoka jakość pracy uniwersytetu. Zgodnie z ustawą o uniwersytetach, aby otrzymać finansowanie z budżetu państwa, uczelnie co 3 lata muszą zawrzeć z ministerstwem umowę, w której przedstawiają strategię określającą cele rozwoju (dydaktyczne, naukowe, ekonomiczne i społeczne) i wskazującą działania mające do tych celów doprowadzić. (Delhaxhe, 2008: 28). Wśród celów znajdują się konkretne dane ilościowe jak deklarowana liczba przyznanych dyplomów, czy deklaracje wyników finansowych, ale także mające wymiar bardziej jakościowy, ogólnokrajowe cele strategiczne. (tamże). Finansowanie z budżetu centralnego nie stanowi jednak podstawy dochodów uczelni. Ponieważ ich działalność badawcza stoi na równi z działalnością dydaktyczną, dużą część budżetu każdej uczelni stanowi dochód z komercjalizacji badań. Państwo zapewniło ośrodkom akademickim rozbudowany system wsparcia finansowego (na szczeblu regionalnym i krajowym), pozwalający realizować przedsięwzięcia w formie partnerstwa z sektorem prywatnym. (Delhaxhe, 2008: 83).

Odsetek przychodu krajowego brutto przeznaczanego na prace badawczo-rozwojowe jest w Finlandii niemal czterokrotnie większy niż w Polsce. Jednak miejsce uczelni w gospodarce kraju w Finlandii jest inne niż w Polsce. Zaanżowanie uniwersytetów w prace badawcze o jednak o wysokim potencjale komercjalizacji gwarantuje wysokie prawdopodobieństwo i krótki czas zwrotu takiej inwestycji. Dlatego w dobie kryzysu Finlandia zwiększa nakłady na uniwersytety, a Polska (nie mając gwarancji zwrotu tych nakładów z zyskiem) w sektorze uniwersyteckim szuka oszczędności. Pozycja uniwersytetów fińskich jest rezultatem wielu lat pracy, która zaowocowała szeregiem rozwiązań. Przykładem mogą być klastry technologiczne, które umożliwiają rozwój młodych firm, kreowanie nowych dziedzin gospodarki, wspieranie lokalnych środowisk oraz zachęcanie uczelni do międzynarodowych kontaktów. Konkretnym przykładem takiej instytucji jest park technologiczny Technology Centre Teknia (*Kuopio Science Park*), koncentrujący placówki uniwersyteckie (kilku uczelni, w zarówno tym szpital kliniczny, jednostki typowo politechniczne, ale też odpowiednik wydziału zarządzania) i szereg podmiotów biznesowych, często spółek funkcjonujących w partnerstwie prywatno-publicznym.

Profesjonalizacja i specjalizacja kadr oraz tworzenie jednostek wspólnych, z których korzystało kilka uczelni nie jest w fińskim systemie szkolnictwa wyższego niczym niezwykłym - od listopada 2003 r. do grudnia 2007 r. Finlandia realizowała „program na rzecz zwiększenia wydajności”, który obejmował cały sektor publiczny, a na uniwersytetach objął politykę kadrową i jednostki administracyjne; jego rezultatem było powołanie centrów obsługi administracyjnej, które przejęły zadania jednostek administracyjnych kilku uczelni (Delhaxhe, 2008: 29).

Zróznicowanie źródeł dochodów i orientacja na służebność względem społeczeństwa wymusiły na uniwersytetach zmiany organizacyjne wprowadzające nowy model przywództwa. Trend który wskazuje się w analizach przemian fińskich uniwersytetów wyraża się w zmianie równowagi sił pomiędzy indywidualnym przywództwem i kolegialnymi radami (Delhaxhe, 2008: 44-45). Zadania uniwersyteckiego senatu koncentrują się w większym stopniu na kwestiach strategicznych, zaś zarządzanie uczelnią przekazywane jest liderom poszczególnych zespołów. W skład senatu wchodzi z mocy ustawy interesariusze zewnętrzni – przedstawiciele władz, biznesu, czy społeczności lokalnych. Podobnie jak w całym systemie fińskiej edukacji, trudno dopatrzeć się funkcji rektora w formie znanej z polskich uniwersytetów. Rektor jest osobą bardziej spajającą poszczególne ogniwa łańcucha decyzyjnego, niż władcą absolutnym.

Sektor pozauniwersytecki

System fińskiego szkolnictwa wyższego tworzy nie tylko sektor uniwersytecki, ale również równie silny sektor pozauniwersytecki, na który składają się politechniki. Proporcję można zobrazować liczbą studentów: na uniwersytetach studiuje ok. 169 tys. osób, zaś na politechnikach 149 tys. osób. Politechniki powstały w 1991 r. w wyniku koncentracji (łączenia) pomaturalnych szkół zawodowych prowadzonych przez władze lokalne, choć obecnie prowadzą je też federacje gmin lub instytucje prywatne (np. fundacje, bądź przedsiębiorstwa). Nazwa „politechnika” w języku polskim konotuje jednoznacznie, z uczelnią wyższą o profilu wyraźnie technicznym, aby zobrazować jej charakter, można fińską nazwę *Ammatti-Korkeakoulu* przywołać w tłumaczeniu angielskim: *Universities of applied sciences* (Stastics Finland, 2016): *Uniwersytet (Uczelnia?) nauk stosowanych*. Zajmują się głównie kształceniem zawodowym (praktycznym...?), zorientowanym na potrzeby otoczenia, np. lokalnego biznesu. W czasie studiów duży nacisk kładzie się na prowadzenie praktycznych zajęć w przedsiębiorstwach.

W dokumencie przedstawiającym politykę państwa względem edukacji wyższej, rolę politechnik określa się jako nie tyle podrzędne w stosunku do edukacji uniwersyteckiej, co raczej stanowiące alternatywę – najzdolniejsi absolwenci politechnik mają jednak możliwość kontynuowania nauki na uniwersytetach; zadaniem politechnik jest utrzymywanie ścisłych związków z przemysłem oraz handlem oraz reagowanie na ich potrzeby. (MoE, 2000; 26). Ponieważ program studiów jest dostosowany do potrzeb głównych gałęzi go-

spodarki regionu, w którym dana politechnika się znajduje, studenci mają świetną orientację w szansach zawodowych, co z kolei ułatwia im start na rynku pracy.

Podsumowanie

Finlandia może być źródłem ciekawych pomysłów i które mogą okazać się może nie wzorem, ale na pewno źródłem inspiracji dla Polski. Różne uwarunkowania społeczne i kulturowe nie pozwalają na „przeszczepienie” wzorców fińskich bezpośrednio na grunt polski; mechanizmy sprawnie działające w Finlandii w Polsce prawdopodobnie okazałyby się nieskuteczne.

Polska może przejąć od Finów pomysł zredefiniowania zadań uczelni, tj. postawienia na równi kształcenia, prowadzenia badań naukowych oraz wielopłaszczyznowej współpracy ze społeczeństwem. Tylko tak funkcjonujący uniwersytet może przyjąć nową rolę właściwą dla gospodarki opartej na wiedzy, rolę integralnego elementu systemu społeczno-gospodarczego kraju. Bolączką polskich uczelni jest często nastawienie na badania i kształcenie teoretyczne, oderwane od potrzeb społecznych i gospodarczych, co nie przynosi uczelni zysków z komercjalizacji badań i utrudnia studentom znalezienie pracy. Zwłaszcza ten aspekt – dostosowania oferty kształcenia do potrzeb rynku pracy – zasługuje na szczególną uwagę: w polskim systemie szkolnictwa wyższego brak jest placówek nastawionych na wyższą edukację stricte zawodową.

Powyższe zmiany przynoszą wymierne efekty finansowe, przekładające się na rozwój całej gospodarki – uczelnie zaangażowane w działania swojego otoczenia przyciągałyby inwestorów, ponieważ gwarantowałyby zysk z zainwestowanych pieniędzy. Uczelnie wyizolowane z otoczenia zachęcają do zmniejszania ich budżetów.

Rozwiązanie już nie systemowe, a mogące przynieść zauważalne efekty to fiński system zarządzania i swoista kultura organizacji uczelni. Rozwiązania menedżerskie, właściwe organizmom gospodarczym angażują całą społeczność akademicką, czynią uczelnie bardziej elastycznymi i otwartymi. Zwiększa to konkurencyjność uczelni i sprzyja jej rozwojowi. Szkolnictwo niższych szczebli – z których Finlandia słynie – zostało dobrze opisane w polskojęzycznej literaturze. Co jednak symptomatyczne, brak jest literatury na temat szkolnictwa wyższego w Finlandii, przyczyny można upatrywać w zaniechaniach poczynionych przez pedagogikę na gruncie edukacji akademickiej. Autor ma nadzieję, że niniejszy tekst wypełni przynajmniej w części tę lukę.

Bibliografia

Bothwell, E. (2016). *Europe's 200 best universities: who is at the top in 2016?* <https://www.timeshighereducation.com/features/200-best-universities-in-europe-who-is-at-the-top-in-2016> Dostęp 15.03.2016 r.

- Delhaxhe, A. (2008). *Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic Staff*, Brussel: Eurydice, European Unit.
- Foroohar, R., (2010). Kraje najlepsze do życia. *Newsweek* 35(2010), 26-28.
- GUS, (2015). *Szkoły Wyższe i ich finanse w 2014 r.* <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoły-wyższe-i-ich-finance-w-2014-r-,2,11.html> Dostęp: 12.3.2016
- MoE, (2000). *Higher Education Policy in Finland*. Helsinki: Ministry of Education.
- Nokia, (2008). *Review by the Board of Directors and Nokia Annual Accounts* <http://company.nokia.com/sites/default/files/download/05-nokia-in-2008-pdf.pdf>, Dostęp: 2.03.2016.
- OECD, (2014) *Better Life Index 2014* <http://www.oecdbetterlifeindex.org/> Dostęp 14.02.2016 r.
- OSF, (2014). *Official Statistics of Finland: University education.* http://www.stat.fi/til/yop/2014/yop_2014_2015-05-06_tie_001_en.html Dostęp: 12.3.2016 r.
- Szrodrykowska, B, (2011). *Historia Finlandii*, Warszawa: Trio.
- Taipale, I., (2013). *100 fińskich innowacji społecznych*, Katowice, Warszawa: Wydawnictwo Szara Godzina; Ambasada Finlandii.
- Wróblewski, A. K., (2005). Nauka w Polsce według rankingów bibliometrycznych. *Nauka* 2(2005), 13-28.
- Skrzypek, E. (2011). Gospodarka oparta na wiedzy i jej wyznaczniki. *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy* 23(2011), 270-285.
- Sroczyński, G. (2015). Co wymyśli chodnik, czyli polska atrapa rozwoju. *Gazeta Wyborcza* 142(2015), 12-13.
- Stastics Finland, (2016). *Hihger Education*, http://www.oph.fi/english/education_system/higher_education Dostęp 22.02.2016 r.
- Universities Act, (2011). <http://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2009/en20090558.pdf> Dostęp 25.02.2016 r.
- UE, (2015). *Państwa członkowskie UE*. http://europa.eu/about-eu/countries/member-countries/index_pl.htm Dostęp 5.02.2016 r.
- UIS, (2015). *UNESCO Institute for Statistics. Human resources in R&D* <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/fs35-human-resourcesresearch-development-rd-science-technology-2015-en.pdf> Dostęp 5.02.2016 r.
- TWB, (2012). *The World Bank: Research and development expenditure (% of GDP)* <http://data.worldbank.org/indicator/GB.XPD.RSDV.GD.ZS> Dostęp 5.02.2016 r.
- WEO, (2015). *World Economic Outlook Database*. <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2015/02/weodata/index.aspx> Dostęp 5.02.2016 r.

The concept higher education system in Finland

Finland is a country which achieved high position in many areas, thanks to the gradual implementation of innovative and effective solutions. One of these areas is the system of higher

education, in many ways, a model often faced as a model and a source of ideas successfully implemented in other countries.

The aim of the article is attempt to discuss the concept of the higher education system of Finland, show the specifics of historical and an indication of affecting its conditions.

MAGDA ŻOŁUBAK
Biofeedback EEG i GSR, Diagnoza, Trening, Magda Żołubak

Biofeedback-EEG jako terapia spełniająca oczekiwania pedagogów i dzieci w zglobalizowanym świecie

Wprowadzenie

Postęp technologiczny umożliwia obecnie diagnozę większej liczby zaburzeń i chorób o podłożu neurologicznym, które są wynikiem postępu cywilizacyjnego. Zaliczamy tu choroby i zaburzenia związane z psychiką, również te których dotychczas nie byliśmy w stanie zdiagnozować (Luthar, 2003:1581-1593). Wynika to między innymi z treści międzynarodowej statystycznej klasyfikacji chorób i problemów zdrowotnych ICD (*International Classification of Diseases*), która jest na bieżąco aktualizowana. W celu lepszego usystematyzowania, WHO (*World Health Organization*) stosuje uzupełnienie w postaci klasyfikacji chorób powiązanych oraz klasyfikacji problemów pochodnych. W 1997 roku WHO ze względu na coraz powszechniej diagnozowane zaburzenia neurologiczne wprowadziło adaptację ICD-10 (wydanie 10-te poprawione) dla neurologii (ICD-NA) (*World Health Organisation*, 2010). Obecnie oprócz wspomnianej diagnostyki specjalistycznej u dzieci w wieku szkolnym wstępną diagnozę pedagogiczno-psychologiczną mogą przeprowadzać za pomocą testów poradnie specjalistyczne, psychologiczno-pedagogiczne oraz przeszkolona kadra pedagogiczna (m.in. logopedzi, pedagodzy). Tego typu diagnozowanie często wykazuje u dzieci: problemy szkolne, ADHD (*Attention deficit hyperactivity disorder*), ADD (*Attention Deficit Disorder*) i inne zaburzenia, które warto skonsultować z placówką medyczną (Balejko, Zińczuk, 2010).

Coraz powszechniejszą metodą terapii, łączącą nieinwazyjność i bezpieczeństwo z medycyną w terapii zaburzeń dzieci w wieku szkolnym, staje się Biofeedback-EEG, którego początki sięgają lat 70 ubiegłego wieku (Kubik, 2015). Za początki komercyjnego użycia biofeedbacku uważa się zastosowanie przez doktora Stermana tej metody na astronautach z NASA, którzy odczuwali stany lękowe w związku z możliwością wybuchu zbiorników paliwa podczas startu (Thompson, 2003). Biofeedback-EEG jest metodą diagnostyczno-terapeutyczną, która wspomaga wiele klasycznych terapii, zarówno farmakologicznych i psychologicznych. Co roku powstają liczne nowe publikacje dotyczące skuteczności tej metody w terapii m.in. problemów szkolnych, ADHD, ADD, lęków i innych zaburzeń.

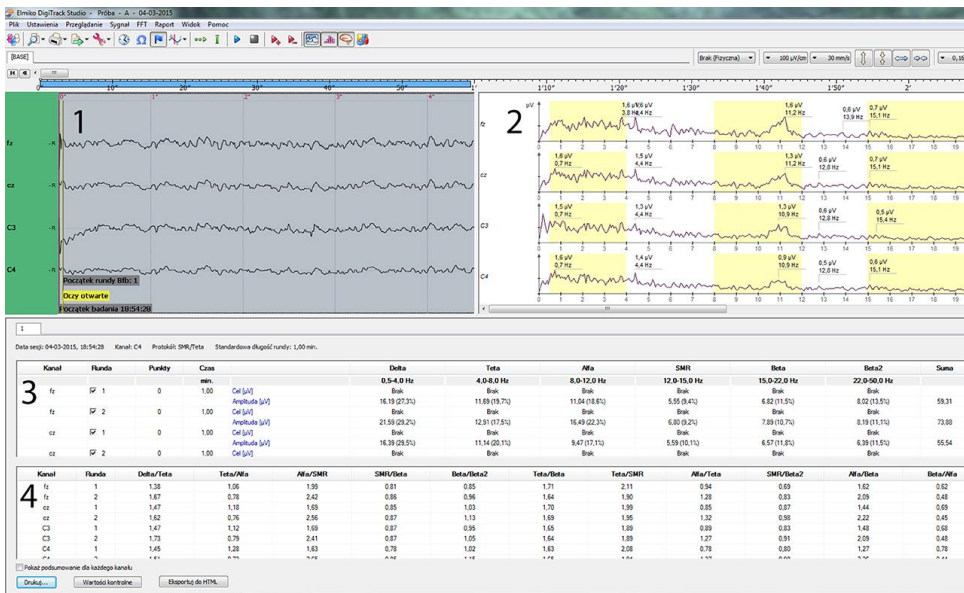
Zasada działania biofeedback-EEG

Zasada działania biofeedback-EEG opiera się na pomiarze i analizie sygnału bioelektrycznego emitowanego przez mózg. Sygnał biologiczny (bioelektryczny) to funkcja czasu $X(t)$ niosąca mierzalną informację o stanie lub działaniu badanego układu, emitowana przez żywy organizm (Strumiłło, Romaniuk, 2008). W badaniach bioelektryczność mózgu wykorzystywana jest do pomiaru jakościowego czyli EEG (*Electroencephalography*) lub, rzadziej, do pomiaru ilościowego, czyli QEEG (*Quantity elektroencephalography*), na którym bazuje metoda biofeedback-EEG.

Pomiar jakościowy sygnału biologicznego opiera się na zapisie różnicy potencjałów emitowanych przez czynność bioelektryczną mózgu w czasie rzeczywistym i przedstawieniu jej w formie graficznej. Taki zapis poddaje się analizie mającej na celu wychwycenie zmian; odchyżeń od normy typu np. iglic napadowych w przypadku padaczki. Tego typu pomiar i analiza oddaje reguły funkcjonowania mózgu i pomaga w diagnostyce zaburzeń neurologicznych (Kubik, 2015). Podobnie jak w przypadku metody jakościowej, podstawą metody ilościowej stanowi pomiar aktywności elektrycznej mózgu. W przypadku tego typu badań poza zapisem czynności fal mózgowych pozyskiwane są dodatkowe informacje. Przykładowo, dzięki zawartym w programie do rejestracji i analizy sygnałów algorytmom, możliwe jest uzyskanie szybkiej transformaty Fouriera (*Fast Fourier Transformation*), współczynnika ratio dla poszczególnych fal, zmierzonego udziału procentowego fal mózgowych oraz ich amplitudy (Rys. 1).

Współczynnik ratio to współczynnik zależności stosunku fal wobec siebie. Przykładowo, zestawienie fal wolnych z szybkimi np.: fal Beta oraz fal Theta, w zależności od wyniku może pomóc w diagnozowaniu ADD lub ADHD. Również udział procentowy wraz z rozkładem amplitud jest wskazówką do szerszego diagnozowania, ponieważ wiele zaburzeń i uszkodzeń mózgu charakteryzuje się zmianami amplitudowymi w zapisie QEEG.

Rys.1. Zrzut ekranu z konsoli programu firmy Elmiko; 1-zapis EEG, 2-transformata Fouriera, 3-udział procentowy i amplitudy, 4-współczynnik ratio



Źródło: opracowanie własne

W naturze występuje wiele sygnałów, które można opisać skomplikowanymi funkcjami liczb zespolonych. Analityczne wyznaczenie ich transformata i ostatecznie przekształcenie ich w funkcje sinusoidalne, jest niemożliwe, mimo że wiadomo że istnieją. Do ich obliczania służy dyskretna transformacja Fouriera, znajdująca numeryczne pary transformata. Dyskretna transformata Fouriera jest uzyskiwana poprzez rozkład sekwencji skomplikowanych liczb na elementy o różnych częstotliwościach. Opisuje to wzór przedstawiony poniżej.

$$X_k = \sum_{n=0}^{N-1} x_n e^{-\frac{2\pi i}{N} nk} \quad k = 0, \dots, N-1.$$

(1)

Gdzie:

X_k - transformata sekwencji k , od $n=0$ do $N-1$, przy czym:

$x_0 \dots x_{N-1}$ - zbiór liczb zespolonych

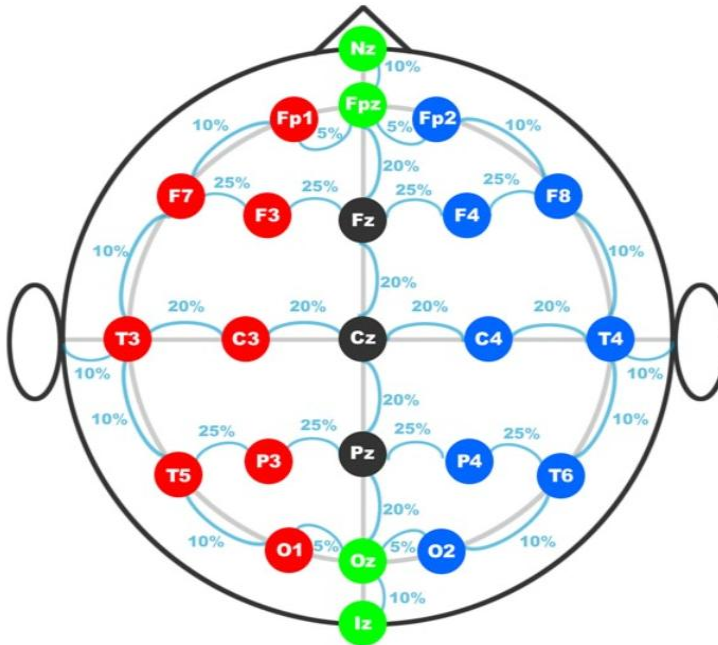
e - stała liczbowa

Interpretacja tej formuły opiera się na N wynikach X_k , przy czym każdy z nich składa się z sumy N przeliczonych okresów, zaczynając od okresu $n=0$ aż do okresu $n=N-1$ dla każdego X_k . Niestety obliczanie tych wartości bezpo-

średnio ze wzoru jest zdecydowanie zbyt czasochłonne, aby było możliwe w czasie rzeczywistym. Dlatego do pomiaru w czasie rzeczywistym wykorzystuje się szybką transformatę Fouriera. Szybka transformata Fouriera polega na wykorzystaniu algorytmów wykorzystujących symetrię i okresowość funkcji, rekurencyjnie rozbijających (najczęściej na dwie części) dyskretną transformację Fouriera dowolnego rozmiaru $N = N1 * N2$ na mniejsze segmenty, $N1$ oraz $N2$. Zmniejsza to zdecydowanie ilość wymaganych obliczeń i umożliwia zastosowanie dyskretnej transformaty Fouriera w cyfrowym przetwarzaniu sygnałów koniecznych do użycia metody Biofeedback-EEG (Wydział Fizyki, Politechnika Warszawska, 2010). Dzięki tym informacjom pomiar ilościowy może stanowić podstawę do zdiagnozowania z dużą dokładnością przyczyny problemu neurologicznego, ale również do tzw. mapowania mózgu, czyli tworzenia map funkcjonowania mózgu.

Zasada działania sprzętu do pomiaru QEEG opiera się na podłączeniu elektrod miseczkowych w tzw. systemie 10-20 do głowy oraz dwóch (lub jednej) elektrod referencyjnych do płatków uszu. Nazwa systemu: 10-20 odnosi się bezpośrednio do odległości, w których poszczególne punkty są rozmieszczone na głowie względem siebie. Punkty te wyznacza się na podstawie obwodu i długości głowy, wyliczając je w oparciu o 20% lub 10% wartości jej długości lub szerokości. Punkty te wyznaczono w taki sposób, żeby znajdowały się w reprezentatywnych miejscach dla danego obszaru mózgu. W przypadku zwykłego EEG stosuje się również system 10-20, jednak zamiast ręcznego mierzenia punktów wykorzystuje się specjalne czepki i używa podobnych (ale innego rodzaju) elektrod. Elektrody w metodzie Biofeedback-EEG połączone są z komputerem za pomocą specjalnej głowicy, która przekształca sygnał elektryczny w obraz cyfrowy (Rys. 2) (Trans Cranial Technologies, 2012).

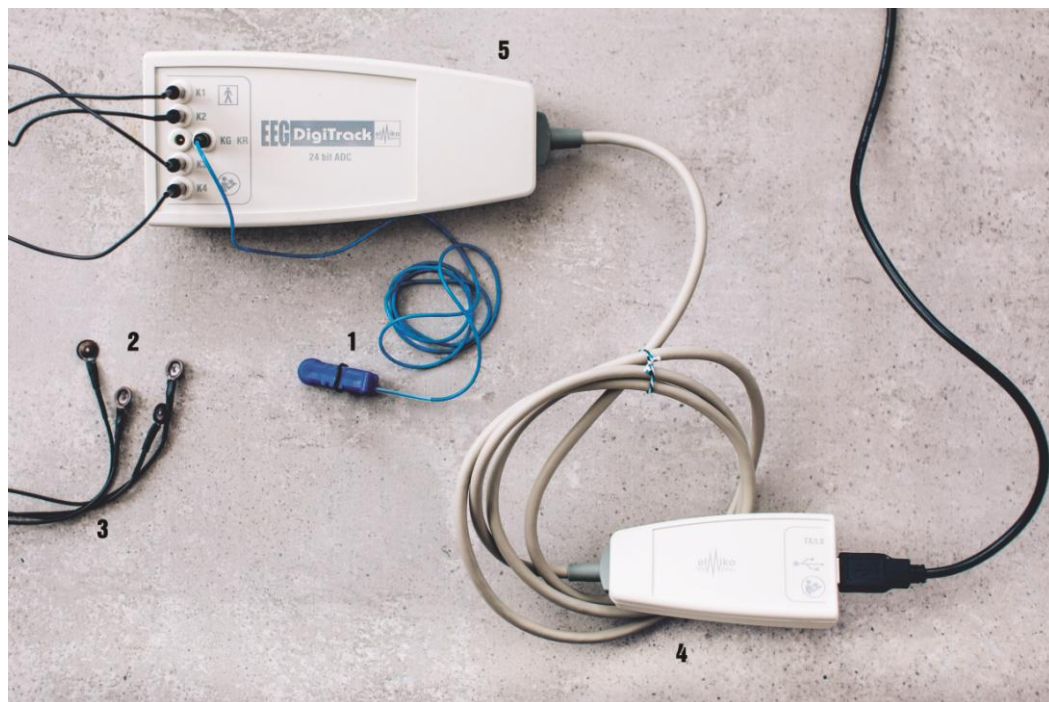
Rys.2. System rozmieszczenia elektrod 10-20



Źródło: Trans Cranial Technologies, 2012. 10/20 System Positioning Manual, Hong Kong

Pokryte związkami srebra elektrody rejestrują różnice potencjałów, które są przekształcane na zapis zmian napięcia wyrażonego w hercach (czyli w ilości cykli podczas upływu 1 sekundy) dla poszczególnych czynności neuronalnych w czasie rzeczywistym. Pomiar wykonywany jest zasadniczo dwukrotnie: dla oczu otwartych i zamkniętych. Maksymalnie przy badaniu QEEG do głowy można podpiąć 4 elektrody oraz dwie elektrody referencyjne (Rys. 3). Dzięki pomiarom z różnych punktów (obszarów) możemy stworzyć obraz mapy funkcjonowania mózgu. Dla stworzenia takiej podstawowej mapy w badaniu musimy uwzględnić zarówno przód i tył głowy jak i prawą i lewą jego półkulę oraz tzw. pas centralny (Fz, Cz, C3, C4). Około 8 punktów winno wystarczyć do zobrazowania funkcjonowania całego mózgu. W przypadku wątpliwości lub nieprawidłowości, można prowadzić badania z większej ilości punktów tworząc pełną mapę funkcjonowania, nawet w oparciu o wszystkie punkty.

Rys.3. Zestaw pomiarowy sygnałów bioelektrycznych metodą QEEG: 1- elektroda referencyjna, 2- posrebrzana elektroda miseczkowa, 3-kabel elektrody,4-interfejs, 5- głowica analizująca i przetwarzająca sygnał



Źródło: Opracowanie własne

Z punktu widzenia pacjenta treningi, zwane również terapią, wyglądają następująco: podczas treningów indywidualnych pacjent ma przed sobą grę komputerową, której poszczególne elementy odpowiadają reakcjom mózgowym w czasie rzeczywistym. W zależności od zadanych protokołów treningowych i wybranej gry (zwanej również planszą stymulacyjną) osoba trenowana musi tak „sterować” falami, czyli bioregulować pracę mózgu, ażeby osiągnąć pożądaną przez terapeutę efekt, który realizowany jest przez dziecka poprzez wynik (punkty - ilościowo) i zachowanie się poszczególnych elementów w grze. Poprzez poszczególny elementem rozumieć należy np.: samochód. W prawidłowym zapisie EEG będzie jechał po prawej stronie drogi, jak najszybciej i przy ładnej pogodzie, reprezentując trzy rodzaje częstotliwości, np.: SMR, Beta1 oraz Theta. Nieprawidłowy zapis sprawi, że samochód będzie jechał chaotycznie, powoli i podczas brzydkiej pogody. Podczas trwania treningu terapeuta obserwuje na drugim monitorze zapis reakcji mózgu w czasie rzeczywistym (Rys. 1), w związku z czym może wyciągać wnioski i reagować na bieżąco.

Stawianie wstępnej diagnozy i analiza danych

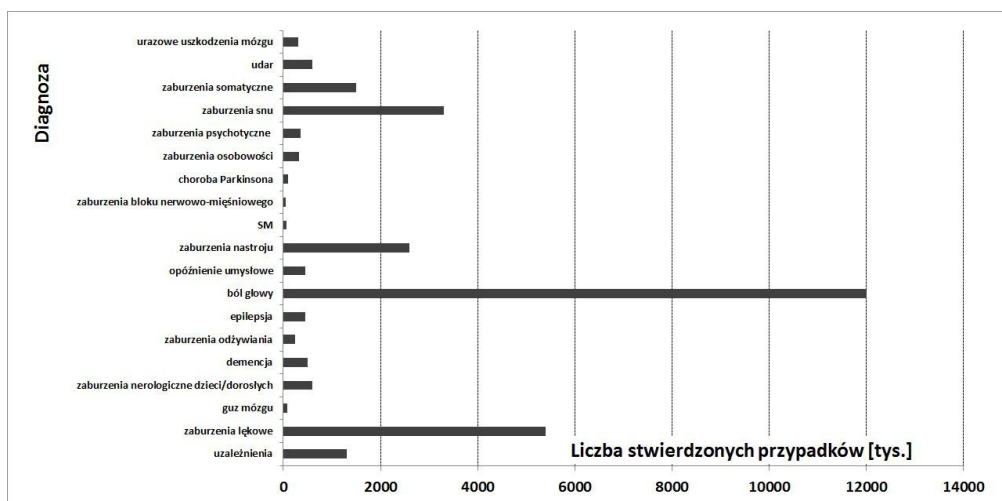
Początek terapii zawsze poprzedza przeprowadzenie wywiadu z rodzicem lub opiekunem prawnym oraz analiza wyników dostarczonych badań np.: EEG, a także zapoznanie się z opinią lekarza i poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wywiad powinien być bardzo szczegółowy, coś co opiekunom wydało się bez znaczenia dla terapeuty może mieć znaczenie, np. pozornie niegroźny upadek lub uraz związany z głową. W obu przypadkach może mieć to wpływ na zapis i czynność bioelektryczną mózgu. Po przeprowadzonym wywiadzie oraz analizie dokumentów przeprowadza się badanie QEEG i dopiero następne spotkanie rozpoczyna terapię. Analiza badania QEEG opiera się na wielopoziomowej analizie uzyskanych danych, poprzez analizę czystego zapisu, odrzucenie artefaktów po analizę szybkiej transformaty Fouriera z uwzględnieniem udziału procentowego i wartości amplitud oraz stosunku poszczególnych fal względem siebie. Taka wieloetapowa analiza pozwala na uzyskanie pełniejszego obrazu funkcjonowania mózgu. W analizie QEEG nie można polegać na pojedynczych wynikach, np. tylko falach Theta, gdyż odbyłoby się to ze szkodą dla pacjenta. Wykonując opis możemy stawiać hipotezy opierając się na posiadanej wiedzy. Planując terapię musimy równoważyć otrzymane wyniki przekładając je na różne protokoły treningowe, np.: zamiast podnosić fale Beta1 warto rozważyć ich podnoszenie razem z rytmem sensomotorycznym (SMR). Najczęściej wzmacnianymi parametrami są: Beta1, SMR i Alfa, a najczęściej hamowanymi Delta, Theta oraz Beta2. Przy terapii złożonej np. z 30 treningów po kilkunastu sesjach terapeutycznych zaleca się wykonanie ponownego badania QEEG, aby sprawdzić postęp zmian. Nigdy nie należy stawiać diagnozy w oparciu o jedną częstotliwość. Biofeedback-EEG wykazuje następującą zaletę: widać wprost zróżnicowanie ilościowe dla poszczególnych fal, co wiąże się z szerszymi możliwościami diagnostycznymi. Fale te również oddziałują względem siebie np. nadmiar jednej częstotliwości może wpływać na obniżenie innych.

Istotnym czynnikiem przy badaniu QEEG są spożywane przez dziecko leki oraz inne substancje np. aspartam i inne substancje słodzące, które podnoszą lub zaniżają częstotliwości analizowanych fal. Znaczenie, głównie dla częstotliwości Alfa, ma również sytuacja: dziecko-bierny palacz. Ponieważ żadna substancja nie pozostaje dla naszego organizmu obojętna, brak informacji o przyjmowaniu np. witamin może prowadzić do błędnej diagnozy i analizy. Ważne jest nie tylko przeprowadzenie dokładnego wywiadu przy pierwszej wizycie, ale monitorowanie stanu dziecka przed każdym treningiem (w czym pomaga zadawanie pytań typu: czy dziecko jest zmęczone lub zestresowane). Jest to istotne ze względu na fakt, że tak niewyspanie jak i stan zapalny w organizmie ma znaczenie dla jego funkcjonowania, co znajduje odbicie w pracy mózgu, w zapisie QEEG.

Możliwości zastosowania i terapii narzędziem

Biofeedback-EEG ma szerokie możliwości zastosowania nie tylko w terapii, ale i diagnostyce. Obecnie biofeedback-EEG stosuje się najczęściej u dzieci między innymi ze względu na dobrą plastyczność mózgu. Dzieci są baczniej obserwowane (pilnowane), zwłaszcza w środowisku szkolnym, niż osoby dorosłe. Z roku na rok rośnie liczba dzieci i osób dorosłych z zaburzeniami pracy mózgu, sporą część diagnozowanych i leczonych zaburzeń można leczyć bardziej kompleksowo wspierając leczenie właśnie terapią biofeedback-EEG. Badania statystyczne z 2010 roku wykazały, że w Polsce społeczeństwo cierpi najczęściej na bóle głowy, zaburzenia lękowe, zaburzenia nastroju i snu (Rys. 4). Większość z tych schorzeń leczona jest farmakologicznie, i w samej Europie leczenie chorób i zaburzeń związanych z mózgiem wygenerowało w 2010 roku około 800 miliardów euro kosztów, a w ciągu 5 lat wartość ta wzrosła około dwukrotnie (Duch, 2013).

Rys.4. Diagnozowane zaburzenia związane z mózgiem, 2010 r. w Polsce



Źródło: Eur. Neuropsych (2011) 21. 718-779

Jednak Biofeedback-EEG oprócz zastosowania u osób chorych znajduje zastosowanie u osób oceniających dobrze swój stan zdrowia. Jest to dobre rozwiązanie dla osób chcących poprawić pamięć, koncentrację czy też trenować uwagę lub panować nad poziomem stresu. Również sportowcy korzystają z możliwości biofeedbacku. Badania prowadzone na grupie koszykarzy w celu potwierdzenia wpływu metody biofeedback na optymalizację osiągnięć psychomotorycznych dały pozytywne rezultaty w postaci polepszenia wyników w grupie eksperymentalnej (Maman, 2012:29-40). W 2009 roku ukazał się artykuł o redukcji tremy u baletnic metodą biofeedback-EEG potwierdzając skuteczność tej metody w redukcji stresu i tremy. Ów artykuł daje podstawy do

przypuszczeń iż również ta metoda może sprawdzić się u dzieci których plastyczność mózgu jest lepsze niż u dorosłych (Singer, 2004:78-81).

W związku z tak szybko wzrastającą liczbą zaburzeń wśród populacji prowadzonych jest coraz więcej badań odnośnie terapii zaburzeń z wykorzystaniem nieinwazyjnych metod leczenia. Do tej pory badania nad skutecznością terapii biofeedback były prowadzone w obrębie m. in. takich zaburzeń: ADD, ADHD, zaburzenia odżywiania, uzależnienia, eksperymentalnie: Alzheimer, zespół Touretta., OCD, depresje, stany lękowe etc (Thompson, 2003). Jednak w dalszym ciągu nie jest to metoda wspomagania leczenia rekomendowana przez kworum lekarzy, ale zyskuje coraz większą aprobatę ich, rodziców, terapeutów i nauczycieli.

Pod względem diagnostycznym badanie QEEG znajduje o tyle szerokie zastosowanie, że może zweryfikować czy zgłaszane objawy mają podstawy jednostki chorobowej czy nie. O ile w przypadku ADHD często mylnie przypisuje się dzieciom to zaburzenie, to w tym przypadku badanie QEEG weryfikuje czy zgłaszany problem rzeczywiście ma podłoże chorobowe. Dla potrzeb diagnostycznych stosuje się rozróżnienie na kilka rodzajów ADHD pod względem stosunku fal opracowanych przez dr Stermana (Thompson, 2003).

Praca z dziećmi a efekty terapii

W zależności od rodzaju zaburzeń i stopnia nasilenia musimy do terapii z dziećmi podchodzić w indywidualny sposób. Ważne jest nawiązanie kontaktu z dzieckiem poprzez rozmowę, wytłumaczenie zasad i przebiegu treningu. W przypadku młodszych lub mniej dociekliwych dzieci wystarczą proste wyjaśnienia. Obecnie dzieci w wieku szkolnym od najmłodszych lat otoczone są elektroniką (komputery, telefony typu smartphone, tablety, zabawki elektroniczne). Znajduje to swoje odbicie na wielu płaszczyznach, nie wyłączając programów edukacyjnych oraz podstawy programowej. Od 23 grudnia 2008 r. podstawa programowa jasno określa co powinien umieć uczeń w po pierwszej klasie szkoły podstawowej. Punkt 8 podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych mówi o treści nauczania w klasach pierwszych. tj.:

„8. Zajęcia komputerowe. Uczeń kończący klasę I:

- 1) posługuje się komputerem w podstawowym zakresie: uruchamia program, korzystając z myszy i klawiatury;
- 2) wie, jak trzeba korzystać z komputera, żeby nie narażać własnego zdrowia;
- 3) stosuje się do ograniczeń dotyczących korzystania z komputera” (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2009: 44-45).

W dalszych punktach podstawa precyzuje i rozszerza treści jakie powinien opanować uczeń na kolejnych etapach edukacji. Należy również wziąć pod uwagę, że dzieci zanim pójdą do szkoły również korzystają z technologii informatycznych - chociażby oglądając bajki, podpatrując co robią rodzice i starsze

rodzeństwo na urządzeniach mobilnych i komputerach. W zawiązku z tym dzieci coraz częściej oczekują interaktywnych zajęć, które idą z duchem czasu i technologii. Stąd pomoce oraz stosowane metody nauczania winny korespondować z zainteresowaniem dzieci. Biofeedback-EEG odpowiada na te potrzeby: posiada kilkadziesiąt planszy stymulacyjnych (do wyboru) ujętych w 19 typów do prowadzenia treningów i terapii. Dodatkowo w większości plansz można opcjonalnie zmieniać kolory i inne jej elementy (Elmiko, 2010). Ponadto możliwe jest uruchomienie dowolnej planszy w formacie MP4 i nałożenie na nią problemów, które podczas treningu dziecko ma za zadanie usunąć. Utrudnieniami mogą być: szумы, zakłócenia lub małe postacie zasłaniające ekran. Taki poziom zróżnicowania koresponduje z większością oczekiwań i możliwościami dzieci. Jednak, żeby przyciągnąć uwagę dziecka, należy podjąć z nim dialog i dowiedzieć się nt. jego zainteresowań, preferowanych gier, tak by jak najlepiej, oczywiście z uwzględnieniem odpowiednich parametrów, dobrać planszę i zachęcić dziecko do współpracy.

Efektywności terapii nie można jedynie opierać na zainteresowaniu dzieci, ważnym czynnikiem jest śledzenie na bieżąco zmian mentalnych i dostosowanie planów treningowych do możliwości dziecka. Dla dzieci nadpobudliwych ważne jest robienie krótkich przerw na poruszanie się, a dla dzieci z fotowrażliwością np. zastosowanie gier dźwiękowych, które nie wymagają patrzenia w ekran. Dobór odpowiedniego protokołu treningowego na podstawie opisanych czynników daje pewność, że terapia z dużym prawdopodobieństwem przyniesie zamierzone efekty, a dzieci będą uczęszczać na zajęcia chętnie, ze względu na różnorodność (tematyki plansz) jaką oferuje narzędzie biofeedback-EEG.

Podsumowanie

Biofeedback-EEG jako metoda diagnostyczna i jednocześnie metoda terapeutyczna sprawdza się w placówkach oświatowych jak i prywatnych gabinetach. Korzystać można z niego w prawie każdych warunkach, zarówno u pacjenta w domu jak i w szkołach etc. Aparatura nie zajmuje dużo miejsca, mieści się w małej walizce, w przeciwieństwie do np.: sal sensorycznych, które muszą spełniać rygorystyczne normy i zajmują dużą przestrzeń (nawet wielkości sali lekcyjnej). Metodą tą można wspomagać leczenie m.in.: ADHD, ADD, szeroko pojętych problemów szkolnych, obniżonego nastroju, zmienności nastroju i innych zmian, zaburzeń związanych z nieprawidłowościami w zapisie fal. Jest to metoda uniwersalna dzięki personalizacji treningów uzasadnionej wcześniejszą diagnozą i badaniami QEEG.

Szeroki wybór plansz stymulacyjnych zapewnia różnorodność w treningach i wpływa na wzrost zainteresowania dzieci zajęciami terapeutycznymi. Dzięki biofeedbackowi otrzymują one plansze dynamiczne, interaktywne, którymi sami sterują łącząc w ten sposób pożyteczne z przyjemnym. To z kolei poprawia efektywność terapii, gdyż dzieci będąc zainteresowane zajęciami chętniej na nie uczęszczą i lepiej pracują. Praca z technologią cyfrową i jej nośnikami

stanowi pewnego rodzaju urozmaicenie, które daje wymierne efekty, zwłaszcza w przypadku stosowania Biofeedbacku-EEG jako metoda wspomagająca inne terapie.

Dzięki rejestracji zmian w czasie rzeczywistym terapeuta może na bieżąco reagować na zachodzące zmiany, ma również możliwość przeglądania, zestawiania wyników. Wszystkie dane zapisywane są w bazie danych, którą z łatwością można przeglądać i opracowywać. Z kolei pedagodzy otrzymują narzędzie, dzięki któremu w sposób czynny mogą wpływać na rozwój dziecka i monitorować postępy. Jest to metoda, która wymaga szerokiej wiedzy, ale zarazem przy prawidłowym użyciu jest skuteczna i daje wymierne, jak najbardziej pozytywne rezultaty.

Bibliografia

- Balejko, A., Zińczuk, M. (2006). *Terapia pedagogiczna w teorii i praktyce*. Białystok: Wydawnictwo Logopedia radzi.
- Duch, W. (2013). Zaburzenia neuropsychologiczne. W: W. Duch (red), *Przetwarzanie informacji przez mózg*, Toruń: Katedra Metod Komputerowych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika
- Elmiko. (2010) *Aparat EEG DigiTrack Biofeedback (neurofeedback)*. Adres <http://elmiko.pl/produkty/eeg-digitrack-biofeedback/> Dostęp: 14.03.2016.
- Kubik, A. (2015). *Szkolenie licencyjne specjalisty i terapeuty BIOFEEDBACKU cz. 2*. Warszawa: Elmiko.
- Luthar, S. (2003). The Culture of Affluence - Psychological Costs of Material Wealth. *Child Development* 74(6) (2003), 1581-1593
- Maman, P. (2012). Role of Biofeedback in Optimizing Psychomotor Performance in Sports. *Asian Journal of Sports Medicine*, 3 (2012), 29–40
- Singer, K. (2004). The Effect of Neurofeedback on Performance Anxiety in Dancers, *Journal of Dance Medicine & Science*, 3 (2004), 78-81
- Strumiłło, P., Romaniuk, P. (2008). *Analiza sygnałów biologicznych*. Łódź: Zakład Elektroniki medycznej, Instytut Elektroniki Politechniki Łódzkiej.
- Thompson, L., Thompson, M. (2003). *The Neurofeedback Book; an introduction to basic concepts in applied psychophysiology*. Colorado, USA: Association for Applied Psychophysiology and Biofeedback.
- Trans Cranial Technologies. (2012). *10/20 System Positioning Manual*. Adres http://trans-cranial.com/local/manuals/10_20_pos_man_v1_0_pdf.pdf Dostęp: 12.03.2016.
- World Health Organization. (2010). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*.
- Wydział Fizyki, Politechnika Warszawska. (2010). *Ćwiczenie 3/4 analiza algorytmu szybkiej transformaty Fouriera (FFTI propagacja)*. Adres: <http://if.pw.edu.pl/~labopt/instrukcje/KOMO3i4.pdf> Dostęp: 14.03.2016.

Biofeedback-EEG as a therapy that meets expectations of educators and children regarding globalization of the world

This paper describes the issue of therapy and diagnosis using the Biofeedback-EEG method in context of teaching challenges created by globalization. The progress of civilization in the last 50 years in terms of technology and communication created new diagnostic and therapeutic achieved possibilities, however, besides these gains, technological progress has also contributed to the increase of diseases related to mental health. Currently, many diseases and dysfunctions which require treatment and corrections of the central neural system of children and adults are being diagnosed. Up against globalization and common access to progressing technology, it is important that methods of treatment were not only effective, but also attractive to healed patient. Those should be interesting and efficient, for children and adults alike. Biofeedback-EEG is a therapy satisfying these requirements, in which working with the patient is presented in the form of a video game. It is a safe and universal form of therapy, which can support classic therapeutic methods. Biofeedback-EEG is a method based on multimedia, and thus meets expectations of patients surrounded by technology from their earliest years. In addition, effectiveness of this method is enhanced because of personalized courses and number of therapeutic sessions which are adapted to individual needs and capabilities of each patient.

ROZDZIAŁ V

DOROSŁOŚĆ I PÓŻNA DOROSŁOŚĆ W KONTEKŚCIE GLOBALIZACJI

**URSZULA OSZWA,
MAGDALENA BAKUN**
Instytut Pedagogiki UMCS Lublin

Czego się Jaś nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał? Życiowa zaradność matematyczna polskich dorosłych w świetle badań PIAAC

Wprowadzenie

W obliczu narastających zmian technologicznych w Europie i na świecie rośnie zapotrzebowanie na sprawne posługiwanie się liczbami oraz kompetencje przetwarzania danych numerycznych (Paulos, 1988; Butterworth, 1999). Potocznie matematyka rozumiana jest jako nauka o liczbach (arytmetyka) i figurach (geometria). Nie można jednak zapomnieć o teorii funkcji, różniczkowaniu i całkowaniu, rachunku prawdopodobieństwa, teorii gier, algebrze, topologii, itd. Liczba działów matematyki wciąż rośnie. Odkrywane są nowe dziedziny, rozwijane te już istniejące. Dlatego trudno określić przedmiot matematyki: to nie tylko kształty i liczby, ale też przestrzenie, funkcje, zbiory, odwzorowania, diagramy... W najszerszym ujęciu matematyka przejawia się jako metoda podejścia do stawiania i rozwiązywania zagadnień, czyli określony sposób myślenia (Butterworth, 2013a,b). Roger Bacon uważa matematykę za drzwi i klucz do nauki (Miś, 2011; Polya, 1967)). W *Słowniku języka polskiego PWN* **zaradność** to „umiejętność radzenia sobie, przedsiębiorczość, obrotność” (Szymczak, 1988: 195). Osoba zaradna umie poradzić sobie w życiu, jest sprytna. Człowiek staje się zaradny, gdy poziom jego wiedzy powiększa się, zwiększają się jego umiejętności sprawcze, pole działania i środki, które w nim stosuje (Kargulowa, 2000). W codziennym życiu zaradność matematyczna pozwala na:

1. rozwiązywanie problemów i skuteczne podejmowanie decyzji;
2. wyjaśnianie, w jaki sposób rozwiązaliśmy problem i dlaczego wybraliśmy takie, a nie inne rozwiązanie;
3. korzystanie ze zdobyczy techniki (komputery, kalkulatory), by ułatwić i przyspieszyć rozwiązanie problemu (Sawyer, 1974);
4. zrozumienie wzorów i zależności w otaczającym nas świecie i przewidywanie zdarzeń (np.: na podstawie obserwacji, ile mleka wypijamy codziennie w domu, możemy ocenić, ile powinniśmy kupować kartonów co tydzień; analiza godzin występowania korków ulicznych pozwala wybrać odpowiednią porę na podróżowanie itp.);

5. kontrolowanie czasu i wydatków oraz radzenie sobie z sytuacjami, gdzie ważną rolę odgrywają liczby (np. ile czasu zajmuje nam dojazd do pracy, ile produktów potrzebujemy, by przygotować konkretne danie, ile pieniędzy potrzebujemy, by kupić to, czego chcemy) (Paulos, 1988, Stewart, 1996).

W roku 2013 ukazał się pierwszy roboczy raport programu Międzynarodowego Badania Kompetencji Dorosłych PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) realizowanego przez OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*) w 24 krajach świata na ponad 150tys. dorosłych z różnych grup zawodowych, wiekowych, dwojga płci, i wszystkich szczebli wykształcenia (OECD, 2014a,b,c,d). Założenia programu dotyczą faktu, że w obecnym czasie uczenie się nie kończy się wraz z zakończeniem edukacji szkolnej (*lifelong learning*), a umiejętności takie jak analizowanie danych, rozwiązywanie problemów, komunikacja społeczna są wysoce pożądane w rozwoju dzisiejszej ekonomii (Faragher, Brown, 2005; Hogan, 2012).

Z raportu wynika, że jedynie w krajach takich jak Finlandia i Japonia 1 na 5 dorosłych osób (24-65) uzyskała wysokie wyniki posługiwania się matematyką w życiu codziennym. W większości badanych krajów 1 na 10 osób dorosłych uzyskała wyniki najniższe w zakresie umiejętności matematycznych. We Włoszech i Hiszpanii tylko 1 na 20 osób dorosłych prezentowała wysoki poziom umiejętności matematycznych (OECD, 2014a).

Pozytywne jest to, że sytuacja edukacyjna i umiejętności osób dorosłych mogą ulegać zmianom. Na przykład, w Korei osoby w wieku 55-65 lat prezentowały niski poziom umiejętności liczbowych, ale młodzież 16-24 lat w wieku z tego kraju znalazła się na drugim miejscu w światowej czołówce w swojej grupie wiekowej, a poziom umiejętności matematycznych koreańskich 18-latków był wyższy niż absolwentów wyższych uczelni we Włoszech.

W Wielkiej Brytanii starsi ludzie znajdują się w czołówce najlepszych czytelników, natomiast młodzi Brytyjczycy plasują się na samym dole listy rankingowej. Podobnie jest w USA, gdzie starsi obywatele wypadają lepiej w testach umiejętności matematycznych, podczas gdy amerykańska młodzież w wieku 16-24 lat posługuje się liczbami na dużo niższym poziomie (OECD, 2014b).

W Polsce średni wynik dla umiejętności matematycznych (M=260/269) i czytelniczych (M=267/273) dorosłych w wieku 16-65 lat znajduje się poniżej średniej dla krajów OECD uczestniczących w PIAAC (M=269-matematyka, M=273-czytanie) (OECD, 2014c).

Wyniki młodych Polaków są na poziomie średniej europejskiej i znacznie powyżej średniej dla osób starszych. Około 23,5% populacji dorosłych uzyskało niskie wyniki w zakresie umiejętności liczbowych (OECD, 2014c,d).

Analizy wyników ze względu na wykształcenie/edukację oraz wykonywany zawód pokazują wzrost umiejętności matematycznych zgodnie z oczekiwaniami, poziom wyższy dla wyższego wykształcenia i zawodów wymagających długoletniej edukacji. Posługiwanie się liczbami generalnie wykazuje tenden-

cje spadkowe wraz z wiekiem, a najwyższy jego poziom przypada na lata 25-34 (OECD, 2014, a,b).

Z pojęciem zaradności matematycznej związane są takie terminy jak alfabetyzm/analfabetyzm matematyczny, bezradność/bezmyślność matematyczna. W języku angielskim terminom tym odpowiada pojęcie *numeracy/innumeracy* (Paulos, 1988).

Alfabetyzm matematyczny (numeracy) został zdefiniowany na potrzeby Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) jako: „zdolność do rozpoznawania i zrozumienia roli, jaką matematyka odgrywa we współczesnym świecie, do formułowania sądów opartych na matematycznym rozumowaniu oraz do wykorzystywania umiejętności matematycznych tam, gdzie wymagają tego potrzeby codziennego życia” (Dąbrowski, 2008).

Zaradność matematyczna to korzystanie z kompetencji matematycznych w sytuacjach dnia codziennego (Klus-Stańska i Nowicka, 2005: 105), a także umiejętność sprytnego dokonywania obliczeń (Dąbrowski, 2008). Aby rozwijać zaradność matematyczną, należy rozwijać ciekawość matematyczną, umiejętność dyscyplinowania swojego myślenia oraz zdolność do poszukiwania własnych strategii rozwiązań (Klus-Stańska, Kalinowska, 2004: 22-23).

Analfabetyzm matematyczny (innumeracy) to inaczej „brak elementarnej swobody w posługiwaniu się liczbami i w ocenianiu prawdopodobieństwa” (Paulos, 1988: 7).

Bezmyślność matematyczna jest rozumiana jako nieumiejętność wychodzenia poza mechaniczne techniki obliczeniowe, niezdolność do stosowania własnych strategii w sytuacjach nowych (Klus-Stańska, Kalinowska, 2004: 19). Przejawia się tym, że ktoś posiada wiedzę z zakresu matematyki, ale nie potrafi jej wykorzystać w życiu (tamże, 2004: 17). Aby wiedza matematyczna ucznia oznaczała matematyczne myślenie i rozumienie, a nie zbiór bezrefleksyjnie kolekcjonowanych ciągów czynności, uczeń musi rozpoczynać od twórczych strategii osobistych zanim pozna formalne procedury działania” (Klus-Stańska, Kalinowska, 2004: 29). Podstawową przyczyną bezmyślności matematycznej u uczniów, którzy na lekcji radzą sobie z rozwiązaniem zadania tylko wtedy gdy nauczyciel dookreśla im typ trudności, jest zablokowanie możliwości samodzielnego odkrywania reguł postępowania wobec nieznanego dotąd zagadnienia. Uczniowie najczęściej sugerują się sekwencją czynności narzuconą przez nauczyciela bądź nakazaną przez podręcznik. Sekwencja ta, traktowana jest jako najlepsza i jedyna. W szkole brakuje twórczego i opartego na intuicji myślenia dzieci (Klus-Stańska, Kalinowska, 2004).

Bezradność matematyczna ma miejsce, gdy uczeń podejmuje aktywne próby rozwiązania zadania, jednak jego działania nie przybliżają go do rozwiązania. Odczuwa on, że dana sytuacja jest trudna i jest wobec niej bezradny. Czasem oddaje pustą kartkę, czasem wypisuje przypadkowe wzory. Brak mu wiary we własne umiejętności i możliwości. Może to być wynikiem bezradności intelektualnej (Treliński, 2008) oraz zaburzeń rozwoju umiejętności arytmetycznych (Oszwa, 2005, 2006).

W 1997 roku powstał program PISA – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów - międzynarodowego badania koordynowanego przez OECD. Celem programu jest uzyskanie porównywalnych danych o umiejętnościach uczniów, którzy ukończyli 15 rok życia w celu poprawy jakości nauczania i organizacji systemów edukacyjnych. Badane są w nim umiejętności i wiedza, która jest ważna z perspektywy wyzwań, jakie są stawiane w życiu dorosłym.

Założenia i cele badań własnych

Założenia. Problematyka zaradności/alfabetyzmu matematycznego jest ważna zarówno z punktu widzenia jednostki, jak i społeczeństwa. Alfabetyzm matematyczny pomaga ludziom radzić sobie z liczbami w życiu codziennym (Turnau, 1990: 38; Klus-Stańska i Nowicka, 2005: 105), ma również istotny wpływ na rozwój ekonomiczny kraju. W związku z tym Unia Europejska zwraca uwagę na podnoszenie kultury matematycznej krajów członkowskich jako konieczny warunek budowania nowoczesnej gospodarki (Dąbrowski, 2008: 131; Butterworth, 2013a,b). Badanie zaradności matematycznej osób dorosłych i poszukiwanie jej powiązań z wykonywanymi zawodami, a także porównanie deklarowanej i rzeczywistej zaradności matematycznej badanych może stanowić punkt wyjścia do badań pokoleniowych oraz międzynarodowych, mających na celu poszukiwanie skutecznych predyktorów wysokiego poziomu alfabetyzmu matematycznego.

Cele. Poznanie i przedstawienie stanu zaradności matematycznej farmaceutów i polonistów jako osób pracujących w zawodach, wymagających różnej frekwencyjności posługiwania się liczbami wydaje się interesujące w obliczu przyjętych założeń badawczych. Celem badań była też ocena i analiza, w jakim stopniu badani radzą sobie z rozwiązywaniem zadań tekstowych bliskich życiu i realnym sytuacjom.

W kontekście postępującej matematyzacji życia codziennego interesujące wydaje się badanie zaradności matematycznej osób dorosłych, którzy w różnym stopniu i zakresie posługują się matematyką w związku z wykonywanymi zawodami. Przedmiotem badań własnych było sprawdzenie umiejętności rozwiązywania zadań niestandardowych przez grupę farmaceutów i polonistów, a także zweryfikowanie, czy deklarowana przez nich wiedza, jest adekwatna do realnych umiejętności matematycznych. Wybrano dwie grupy osób, przyjmując założenie, że farmaceuci mają częstszy kontakt z liczbami w swoim zawodzie, przez co mogą posiadać wypracowane strategie zaradności matematycznej, w przeciwieństwie do polonistów, którzy w znacznie mniejszym stopniu posługują się liczbami na co dzień.

Postawiono następujące pytania badawcze:

1. Czy poloniści i farmaceuci różnią się w zakresie deklarowanej wiedzy matematycznej?
2. Czy występują różnice w zaradności matematycznej w grupie polonistów w porównaniu z grupą farmaceutów? Na czym polegają różnice w aspektach

matematyki: a) posługiwaniu się liczbami w życiu codziennym, b) posługiwaniu się miarami, c) analizowaniu danych na wykresach?

3. Czy występują różnice w zakresie deklarowanej wiedzy matematycznej w grupie farmaceutów i polonistów ze względu na płeć?

Ze względu na różnice wynikające ze specyfiki wybranych zawodów oczekiwano wystąpienia różnic między grupami w ocenianych aspektach posługiwania się liczbami.

Metoda

Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety – *Z liczbami przez życie*, opracowany dla potrzeb projektu. Konstruowanie metody składało się z następujących etapów:

1. Wybór życiowych obszarów matematyki – procenty, zamiana walut, pole powierzchni.
2. Utworzenie bazy zadań matematycznych.
3. Poddanie zadań ocenie sędziów kompetentnych.
4. Stworzenie kwestionariusza ankiety na bazie zaakceptowanych zadań.
5. Pilotaż.

Z pierwotnego zbioru 41 zadań zebranych z ogólnie dostępnych losowo wybranych źródeł (www.zadania.info, www.edukacja.gazeta.pl, www.matematyka.zadania.republika.pl) wyselekcjonowano 12 do oceny zaradności matematycznej. Wyboru dokonało 4 sędziów kompetentnych: matematyk teoretyk (profesor), dydaktyk matematyki (dr), pracownik naukowo-dydaktyczny politechniki (dr), pracownik naukowo-dydaktyczny uniwersytetu – pedagogika i psychologia (dr hab.), przyjmując kryterium przydatności życiowej treści matematycznych. Do ostatecznego zestawu wybrano zadania, wskazane przez co najmniej 3 sędziów (Francuz, Mackiewicz, 2007).

Ocena zaradności matematycznej

Spośród 12 zadań wybranych przez sędziów kompetentnych, zespół badawczy wybrał 6, z których skonstruowano kwestionariusz ankiety. Zadania dotyczyły różnych aspektów matematyki: 1) umiejętności posługiwania się liczbami w życiu codziennym; 2) umiejętności posługiwania się miarami; 3) umiejętności analizowania danych na wykresach.

Oceny odpowiedzi dokonano w następującej skali: 0 punktów – brak odpowiedzi lub odpowiedź błędna, 1 punkt – odpowiedź prawidłowa bez uzasadnienia, 2 punkty – odpowiedź prawidłowa z uzasadnieniem, 3 punkty – odpowiedź prawidłowa z zastosowaniem sprytu matematycznego.

Ocena deklarowanej wiedzy matematycznej

Kwestionariusz ankiety wiedzy deklarowanej przedstawiono w formie tabeli, zawierającej 12 twierdzeń, na które respondenci odpowiadali TAK lub NIE, zaznaczając właściwą odpowiedź. Celem była ocena, czy deklaratywna wiedza osób badanych odpowiada wiedzy rzeczywistej, określonej na podstawie sposo-

bu i poprawności wykonania zadań matematycznych. Twierdzenia dotyczyły tych samych aspektów matematyki, które mierzono w zadaniach, w różnych sytuacjach życiowych: zakupy, gotowanie, odmierzanie czasu i długości, obliczanie pola powierzchni, obniżki cen.

Osoby badane

Badania zostały przeprowadzone w dwóch równolicznych grupach – polonistów (30 osób) oraz farmaceutów – aptekarzy (30 osób). Wśród badanych polonistów byli nauczyciele języka polskiego oraz osoby, które ukończyły studia humanistyczne na kierunku filologia polska. W obu grupach zostały wyodrębnione podgrupy: 15 kobiet i 15 mężczyzn w każdej z grup. Grupy te były jednolite pod względem wieku i płci osób badanych. Wyodrębniono trzy przedziały wiekowe: 24–30 lat, 31–50 oraz 51–60 lat. W obu grupach 90% badanych było w wieku 24-50 lat.

Procedura badań

Badania polegały na jednorazowym spotkaniu się osoby badającej z respondentem i rozwiązaniu 6 zadań dowolnym sposobem, bez ograniczenia czasowego, a następnie wypełnienie ankiety dotyczącej deklarowanej wiedzy matematycznej. Grupę polonistów tworzyły osoby ze szkół podstawowych, gimnazjum i liceum. Zarówno poloniści, jak i aptekarze zostali poinformowani o anonimowości badań oraz o celu, w jakim zostały przeprowadzane. Ich udział w badaniach był w pełni anonimowy i dobrowolny. Badanie jednej osoby trwało około 30 minut.

Wyniki

Uzyskane wyniki badań poddano analizie statystycznej. Sprawdzenie normalności rozkładu zmiennych w badanych grupach wykonano za pomocą testu normalności Shapiro-Wilka. Do zbadania różnic pomiędzy dwiema grupami zastosowano test nieparametryczny U Manna-Whitneya. Przyjęto poziom istotności $p < 0,05$ wskazujący na istnienie istotnych statystycznie różnic. Analizy przeprowadzono w programie IBM SPSS 20 for Windows.

Wartość średnia przedstawiona w badaniach to procent maksymalnego wyniku możliwego do uzyskania w danym aspekcie matematycznym. Uzyskana przez osoby badane suma punktów w kwestionariuszu ankiety badającym zaradność matematyczną została zamieniona na wynik procentowy. Minimalna liczba punktów wynosi 0%, maksymalna natomiast 100%. Im wyższy był wynik uzyskany przez farmaceutów i polonistów, tym większa zaradność matematyczna.

Deklarowana wiedza matematyczna w grupie farmaceutów i polonistów

Ten etap analizy miał na celu zbadanie, czy istnieją istotne statystycznie różnice pomiędzy grupą polonistów i farmaceutów w zakresie deklarowanej wiedzy matematycznej. Między badanymi farmaceutami i polonistami nie

wystąpiły różnice statystycznie istotne.

Umiejętności matematyczne w różnych aspektach matematyki u badanych osób

Na tym etapie analizy zastosowano test U Manna-Whitneya w celu zbadania, czy istnieją istotne statystycznie różnice pomiędzy badanymi grupami w zakresie ogólnego poziomu zaradności matematycznej.

Tabela 1. Ogólny wynik rzeczywistej wiedzy matematycznej badanych osób

Wiedza rzeczywista	Farmaceuci		Poloniści		Test istotności		
	M	SD	M	SD	U	Z	p
Wynik ogólny	55,83	13,69	44,72	14,60	256,5	2,897	0,004**

** $p < 0,01$

Między badanymi grupami wystąpiła istotna statystycznie różnica w ogólnej wiedzy matematycznej. Grupa farmaceutów osiągnęła wyższy wynik ($M = 55,83$; $SD = 13,69$) niż grupa polonistów ($M = 44,72$; $SD = 14,60$).

Posługiwanie się liczbami w życiu codziennym w badanych grupach

Następny etap analizy stanowiło opisanie badanych grup pod względem posiadanych umiejętności z zakresu aspektów matematyki. W zakresie umiejętności posługiwania się liczbami pomiędzy grupą farmaceutów ($M=57,22$; $SD=21,30$) a polonistów ($M=43,33$; $SD=19,38$) wystąpiła różnica istotna statystycznie. Wyższy poziom umiejętności posługiwania się liczbami uzyskali farmaceuci.

Posługiwanie się miarami w grupie farmaceutów i polonistów

Kolejny aspekt poddany analizie dotyczył umiejętności posługiwania się miarami. Nie stwierdzono występowania istotnie statystycznych różnic pomiędzy osobami z grupy farmaceutów ($M = 48,33$; $SD = 17,29$) oraz z grupy polonistów ($M = 40,00$; $SD = 25,09$).

Analizowanie danych liczbowych na wykresach

Trzeci aspekt matematyki obejmował umiejętności analizowania danych liczbowych przedstawianych graficznie. Analiza statystyczna dokonana testem U Manna-Whitneya wykazała brak istotnie statystycznych różnic pomiędzy grupą farmaceutów a polonistów w zakresie umiejętności analizowania danych graficznych. Grupa farmaceutów ($M = 66,67$; $SD = 23,97$) uzyskała wyższy wynik niż grupa polonistów ($M = 58,33$; $SD = 23,06$).

Deklarowana wiedza matematyczna w grupie farmaceutów

i polonistów ze względu na płeć

Kolejnym etapem analizy było sprawdzenie, czy istnieją istotne statystycznie różnice w zakresie deklarowanej wiedzy matematycznej w dwóch podgrupach: kobiet z grupy farmaceutów i polonistów oraz mężczyzn z obu grup. Nie wystąpiła istotna statystycznie różnica pomiędzy deklarowaną wiedzą matematyczną między kobietami wykonującymi zawód farmaceuty a kobietami wykonującymi zawód polonisty. Nie wystąpiła istotna statystycznie różnica - zarówno farmaceuci ($M=99,44$; $SD=2,15$), jak i poloniści ($M= 98,33$; $SD= 4,67$) uzyskali wysoki wynik deklarowanej wiedzy matematycznej.

Zaradność matematyczna kobiet i mężczyzn w grupie farmaceutów i polonistów

Z analizy wynika, że zarówno w grupie kobiet, jak i mężczyzn wystąpiły istotne statystycznie różnice w rzeczywistej wiedzy matematycznej.

Tabela 2. Ogólna rzeczywista wiedza matematyczna kobiet w badanych grupach

Rzeczywista wiedza matematyczna	Farmaceutki		Polonistki		Test istotności		
	M	SD	M	SD	U	Z	p
Wynik ogólny	56,11	12,39	44,44	15,00	63,5	2,044	0,041*

* $p<0,05$

W podgrupie kobiet wystąpiła statystycznie istotna różnica w rzeczywistej wiedzy matematycznej- wyższa u kobiet wykonujących zawód farmaceuty niż u kobiet polonistek.

Tabela 3. Ogólna rzeczywista wiedza matematyczna mężczyzn farmaceutów i polonistów

Rzeczywista wiedza matematyczna	Farmaceuci		Poloniści		Test istotności		
	M	SD	M	SD	U	Z	p
Wynik ogólny	55,56	15,32	45,00	14,71	64,5	2,008	0,045*

* $p<0,05$

W podgrupie mężczyzn również uzyskano istotną statystycznie różnicę: mężczyźni wykonujący zawód farmaceuty uzyskali wyższy ogólny wynik rzeczywistej wiedzy matematycznej ($M = 55,56$; $SD = 15,32$) niż mężczyźni poloniści ($M = 45,00$; $SD = 14,71$).

Posługiwanie się liczbami przez kobiety i mężczyzn w badanych grupach

Kolejnym etapem analizy było zbadanie istotnych statystycznie różnic w podgrupie kobiet i mężczyzn w badanych grupach pod względem trzech aspektów matematyki. Pierwszy aspekt dotyczył umiejętności posługiwania się liczbami.

Tabela 4. Zaradność matematyczna kobiet w zawodzie farmaceuty i polonisty w zakresie posługiwania się liczbami

Aspekt matematyki	Farmaceutki		Polonistki		Test istotności		
	M	SD	M	SD	U	Z	p
Umiejętność posługiwania się liczbami	57,78	19,79	40,00	18,69	57,0	2,408	0,016*

* $p < 0,05$

Wystąpiła istotna statystycznie różnica pomiędzy zaradnością matematyczną w zakresie umiejętności posługiwania się liczbami w podgrupie kobiet wykonujących zawód farmaceuty i kobiet w zawodzie polonisty ($p < 0,05$). Farmaceutki uzyskały istotny wyższy wynik ($M = 57,78$; $SD = 19,79$) niż polonistki ($M = 40,00$; $SD = 18,69$). Różnica w podgrupie mężczyzn nie była istotna statystycznie.

Posługiwanie się miarami u kobiet i mężczyzn w grupie farmaceutów i polonistów

Kolejnym etapem było sprawdzenie, czy występują istotne statystycznie różnice między kobietami i mężczyznami w badanych grupach w zakresie zaradności matematycznej w posługiwaniu się miarami. Różnice okazały się nieistotne statystycznie. Podobnie było w grupie mężczyzn, gdzie farmaceuci uzyskali wyższy wynik niż poloniści, jednak różnica nie była istotna.

Analizowanie danych graficznych przez kobiety i mężczyzn w badanych grupach

Ostatnim etapem analizy było sprawdzenie, czy występuje istotnie statystyczna różnica między kobietami w grupie farmaceutek i polonistek oraz mężczyzn w obu badanych grupach w zakresie umiejętności analizowania danych liczbowych przedstawianych graficznie. Kobiety z grupy osób wykonujących zawód farmaceuty uzyskały taki sam wynik, jak polonistki.

W grupie mężczyzn wyższy wynik uzyskali farmaceuci, jednak różnica nie była istotna. Analiza wykazała, iż w zakresie analizowania danych graficznych nie wystąpiły istotne statystycznie różnice pomiędzy farmaceutkami i polonistkami oraz mężczyznami z obu grup.

Dyskusja

Testowanie hipotezy, iż farmaceuci i poloniści różnią się w zakresie deklarowanej wiedzy matematycznej, nie wykazało statystycznie istotnych różnic w badanych grupach osób wykonujących odmienne zawody. Wysoki poziom deklarowanej wiedzy matematycznej w obu grupach ukazuje przekonanie badanych, że potrafią w sposób zaradny realizować matematyczne zadania problemowe w życiu codziennym. Założenie o występowaniu różnic w zaradności matematycznej w badanej grupie farmaceutów w porównaniu z grupą polonistów zostało zweryfikowane pozytywnie. Badane osoby dorosłe wykonujące zawód farmaceuty posiadały większą zaradność matematyczną od badanych polonistów. Farmaceuci osiągnęli wyższe umiejętności posługiwania się liczbami w życiu codziennym. Badani farmaceuci i poloniści różnili się w zakresie posługiwania się miarami. Zawarte w kwestionariuszu zadania mierzyły zdolności osób badanych w zakresie czynności, z którymi mają styczność w ciągu dnia, np. płatność w sklepie za zakupy, przeliczanie kosztów tankowania samochodu, gdy znana jest pojemność baku. Okazało się, że obie badane grupy osiągnęły zbliżone wyniki w tym zakresie, co spowodowało odrzucenie przyjętego założenia. Nieco wyższy wynik osiągnęli farmaceuci, jednak wynik ten nie ukazał istotnych statystycznie różnic. Otrzymane rezultaty wskazują, że badani farmaceuci i poloniści cechowali się niskim poziomem wiedzy i zdolności z zakresu umiejętności posługiwania się miarami. Interpretując ten fakt, można stwierdzić, że zarówno badani farmaceuci, jak i poloniści w małym stopniu potrafili korzystać z własnych zasobów wiedzy, pozwalających na efektywną funkcjonalność w świecie oraz dobre radzenie sobie w sytuacjach społecznych i zadaniowych. Niższe kompetencje matematyczne utrudniają właściwe regulowanie poziomu zaradności matematycznej, co skutkuje istotnie niższym rezultatem w udzielaniu odpowiedzi zgodnych z koncepcją logiczną. Badani farmaceuci i poloniści nie różnili się w zakresie umiejętności analizowania danych liczbowych prezentowanych graficznie. W „kulturze obrazkowej” z informacją prezentowaną w formie graficznej mamy do czynienia bardzo często. Wykresy towarzyszą nam w różnych miejscach i sytuacjach: w programach informacyjnych w telewizji, podczas wyborów parlamentarnych, itp. Nie stwierdzono istotnej statystycznie różnicy w poziomie umiejętności analizowania danych graficznych w badanych grupach.

Porównywano również wyniki kobiet i mężczyzn z grupy farmaceutów i polonistów pod względem ogólnego poziomu deklarowanej i rzeczywistej wiedzy matematycznej, a także zaradności matematycznej w trzech aspektach: a) posługiwanie się liczbami, b) posługiwanie się miarami oraz c) analizowanie danych graficznych. Konfrontując wyniki kobiet i mężczyzn z obu grup, nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w zakresie deklarowanej wiedzy matematycznej, co upoważnia do odrzucenia założenia, że badani farmaceuci i poloniści różnią się w zakresie deklarowanej wiedzy matematycznej ze względu na płeć. Wyniki obu grup były bardzo zbliżone. Twierdzenia, na które odpowiadali ankietowani, dotyczyły sytuacji

problemowych, z którymi mamy do czynienia każdego dnia, tj. zakupy, poczucie czasu, zamiana walut czy odmierzenie składników niezbędnych do przygotowania ciasta. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni z obu badanych grup zadeklarowali, iż potrafią wykonać większość z tych czynności.

Kolejna z analizowanych kwestii dotyczyła istotności różnic pomiędzy kobietami wykonującymi zawód farmaceuty i polonisty pod względem poziomu zaradności matematycznej. Podobne analizy przeprowadzono w odniesieniu do rezultatów mężczyzn w obrębie obu grup. Zarówno w przypadku kobiet, jak i mężczyzn, wystąpiły istotne różnice w posiadanym poziomie ogólnej rzeczywistej wiedzy matematycznej. Wyniki ukazały, że w obu podgrupach wyższy ogólny poziom rzeczywistej wiedzy matematycznej wykazują kobiety wykonujące zawód farmaceuty oraz mężczyźni w tym zawodzie. Otrzymane rezultaty wskazują, że farmaceutki i farmaceuci cechują się istotnie wyższym poziomem ogólnej wiedzy matematycznej niż polonistki i poloniści. Interpretując ten fakt, można stwierdzić, że kobiety i mężczyźni wykonujący zawód farmaceuty potrafią efektywniej wykorzystać wiedzę matematyczną zdobytą w toku kształcenia. Niepokojący jest poziom obu wyników. Obie grupy osiągnęły wynik niewiele przekraczający 50%. Osoby badane dobrze radziły sobie z zadaniami, które można było rozwiązać za pomocą algorytmu znanego im ze szkoły albo opisanego w treści zadania. Jednak w zadaniu, wymagającym twórczego rozwiązania problemu z zastosowaniem posiadanej wiedzy w nowej sytuacji, wynik nie był wysoki.

W przypadku kobiet analiza statystyczna wykazała istotne statystycznie różnice pomiędzy posiadanymi umiejętnościami posługiwania się liczbami. Wyższy wynik, istotny statystycznie, osiągnęły farmaceutki. Otrzymane rezultaty ukazują, iż kobiety wykonujące zawód polonisty cechują się istotnie niższym poziomem wiedzy i umiejętności w zakresie badanego aspektu. Polonistki w mniejszym stopniu niż farmaceutki, potrafią wykorzystać umiejętności matematyczne tam, gdzie wymagają tego potrzeby życia codziennego. Natomiast konfrontując wyniki mężczyzn w obrębie badanego aspektu nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic. Otrzymane rezultaty badań wskazują, iż nieco lepszy wynik osiągnęli farmaceuci, aczkolwiek różnica ta, nie jest istotna statystycznie. W zakresie umiejętności posługiwania się miarami, w grupie kobiet wyższy wynik osiągnęły farmaceutki niż polonistki, podobnie w grupie mężczyzn - lepszy rezultat osiągnęli farmaceuci. W zakresie rozumienia danych graficznych na wykresach, brak było istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć w tym aspekcie zaradności matematycznej.

Podsumowanie

Analizy uzyskanych rezultatów pozwalają na następujące konkluzje:

- 1) Badani farmaceuci i poloniści nie różnili się w zakresie deklarowanej wiedzy matematycznej, który oceniali u siebie jako bardzo wysoki.

- 2) Badani farmaceuci różnili się istotnie od polonistów pod względem poziomu zaradności matematycznej: różnice wystąpiły w zakresie umiejętności posługiwania się liczbami, ale nie były obecne w posługiwaniu się miarami i umiejętnościach analizy danych liczbowych na wykresach.
- 3) Nie uzyskano istotnej różnicy pomiędzy kobietami i mężczyznami z obu grup w zakresie deklarowanej wiedzy matematycznej.
- 4) Kobiety farmaceutki różniły się statystycznie od polonistek, w grupie mężczyzn nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w zakresie posługiwania się liczbami.
- 5) Nie uzyskano istotnej różnicy pomiędzy kobietami i mężczyznami z obu grup w posługiwaniu się miarami ani w umiejętnościach analizowania danych na wykresach, oba wskaźniki zaradności matematycznej w tym zakresie były w obu grupach zaskakująco niskie.
- 6) Wyniki badań własnych odzwierciedlają tendencje zbliżone do rezultatów uzyskanych w programie PIAAC w grupie badanych dorosłych z 24 krajów z wysokim wykształceniem oraz zawodem wąsko profilowanym (OECD, 2014abcd).

Ograniczenia badań własnych

Opracowanie jest jednym z pierwszych projektów, podejmujących tematykę zaradności matematycznej osób dorosłych wykonujących różne zawody, a głównym ograniczeniem badań jest mała liczebność grup, ich ankietowy charakter oraz brak ograniczeń czasowych przy rozwiązywaniu zadań. W kolejnych badaniach wskazane byłoby uwzględnienie tych elementów w projekcie o większym zasięgu i z limitem czasu.

Praktyczne implikacje wyników

Jedną z nich jest zwrócenie uwagi na pragmatyczne, funkcjonalne i realistyczne nauczanie matematyki tak, aby jej edukacja szkolna pozwalała na skuteczne rozwiązywanie problemów arytmetycznych w dorosłym życiu codziennym.

Celem nauczania realistycznego jest kształtowanie pojęć abstrakcyjnych równoległe z umiejętnościami ich świadomego zastosowania na indywidualnym poziomie dostępności, a więc zastosowanie matematyki w sytuacjach realnych (Turnau, 1990; 1993; Streefland, 1991). Ważne jest, aby uczniowie uczyli się matematyki w praktyce i potrafili ją aplikować w realnych sytuacjach, bez oporów i obaw. Nauczanie realistyczne wpływa na zmianę treści zadań tekstowych i sposobów ich rozwiązywania (Streefland, 1991). W podręcznikach do matematyki coraz częściej możemy spotkać zadania o tematyce związanej z otaczającą nas rzeczywistością (Zaczyński, 1995). Zadania te zawierają realne dane, które mają na celu zwrócenie uwagi uczniów na powszechną obecność matematyki w codzienności (Zaremba, 2006), a także zastosowanie zdobytej wiedzy matematycznej w praktycznych sytuacjach. Zadania te powinny zawierać takie dane, jak np.: wartości kaloryczne potraw, ceny

usług i towarów, rozliczenia bankowe, zużycie paliw przez samochody, zużycie wody i energii elektrycznej (Żądło, 2009). Ciekawym i istotnym elementem tej metody może być wykorzystanie w edukacji ofert cenowych z różnych biur podróży, rozkładów jazdy autobusów, map samochodowych, cenników usług, ulotek promocyjnych, paragonów zakupów, przepisów kuchennych, itp. Dzięki takim środkom dydaktycznym uczenie się matematyki staje się łatwiejsze i pozwala doskonalić i rozwijać umiejętności posługiwania się liczbami z pozytywnych do nich nastawieniem w przyszłości (Nunes, Bryant, Barros, 2012). W dorosłym życiu wielokrotnie przychodzi nam mierzyć się z porównywaniem cen towarów na podstawie ofert, informacji o promocjach i przecenach artykułów, planowaniem trasy i kosztów podróży, przeliczaniem wartości waluty, wnikaniem w oferty banków przy ubieganiu się o kredyt (Siwek, 2005; Athanasou, 2012).

Bibliografia

- Athanasou J. (2012). Adult language, literacy, numeracy and problem-solving skills in the workplace. *Australian Journal of Adult Learning*, 52, 1, 173-182.
- Butterworth, B. (1999). *The mathematical brain*. London: Macmillan.
- Butterworth, B. (2013a). *Dyscalculia: From brain to education*. Wykład wygłoszony na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS w dniu 14 marca 2013.
- Butterworth, B. (2013b). *Ravelling the mathematical brain*. Wykład wygłoszony na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS w dniu 14 marca 2013.
- Dąbrowski, M. (2008). *Pozwólmy dzieciom myśleć*. Warszawa: CKE.
- Faragher R., Brown R. (2005). Numeracy for adults with Down syndrome: it's a matter of quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 10, 761-765.
- Francuz, P., Mackiewicz, R. (2007). *Liczby nie wiedzą skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce nie tylko dla psychologów*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Hogan J. (2012). Mathematics and numeracy: Has anything changed? Are we any clearer? A we on track? *Australian Mathematics Teacher*, 68, 4, 4-7.
- Kargulowa, A. (2000). Opozycja bezradność-zaradność w oglądzie poradoznawczym. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 7, 3-9.
- Klus-Stańska, D., Kalinowska, A. (2004). *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Miś, B. (2011). *Nowe ślady Pitagorasa. Książka o matematyce*. Wydawnictwo BTC.

- Nunes T., Bryant P., Barros R. (2012). The relative importance of two different mathematical abilities to mathematical achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 136-156.
- OECD (2014a): *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments - Framework for the OECD Survey of Adult Skills*
- OECD (2014b): *Skilled for Life? Key Findings from the Survey of Adult Skills*
- OECD (2014c): *Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*.
- OECD (2014d): *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC)*.
- Oszwa, U. (2005). *Zaburzenia rozwoju umiejętności arytmetycznych. Problem diagnozy i terapii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Oszwa, U. (2006). *Rozwój i ocena umiejętności matematycznych dzieci sześciolatków*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Paulos J. (1988). *Innumeracy: Mathematical Illiteracy and its Consequences*. New York: Hill and Wang.
- Polya, G. (1967). *Odkrycie matematyczne*. Warszawa: Omega.
- Sawyer, W.W. (1974). *Matematyka nauką przyjemną*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Siwek, H. (2005). Setna rocznica urodzin Profesor Anny Zofii Krygowskiej. *Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego. Seria 5. Dydaktyka Matematyki 28*. Kraków: Akademia Pedagogiczna, 89-98.
- Stewart, I. (1996). *Czy Bóg gra w kości. Nowa matematyka chaosu*. Warszawa: PWN.
- Streefland, L. (1991). *Realistic mathematics education in primary school*. Utrecht: Freudenthal Institute.
- Szymczak, M. (1988). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Turnau, S. (1990). *Wykłady o nauczaniu matematyki*. Warszawa: PWN.
- Turnau, S. (1993). Co to jest realistyczne nauczanie matematyki, *Nauczyciele i Matematyka*, 5, 2-5.
- Zaczyński, W. (1995). *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: WSiP.
- Zaremba, D. (2006). *Podstawy nauczania matematyki czyli jak przybliżyć matematykę dzieciom*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.
- Żądło, J. (2009). Źródła błędów w edukacji matematycznej dziecka. *Nowa Szkoła*, 4, 53-58.

Źródła internetowe

- www.edukacja.gazeta.pl (Dostęp: 14/2/2013).
- www.matematykazadania.republika.pl (Dostęp: 14/2/2013).
- www.zadania.info (Dostęp: 14/2/2013).

**What Johnny do not learn, that John will not know?
Life mathematical resourcefulness Polish adults in the light of PIAAC**

In times of globalization and intense technological changes in Europe and worldwide demand for efficient use of numbers it is of particular importance. The report of the Programme for International Assessment of Adult Competencies - PIAAC, run by OECD in 24 countries around the world suggests that the use of mathematics in their daily lives is not satisfactory. In Poland, the average score mathematical competence of adults aged 16-65 years is below the average for European countries. In this context, the present study was to evaluate the resourcefulness of mathematical representatives of two different professions: pharmacists ($n = 30$) and Polish language teachers ($n = 30$), seeing differences both in primary school education and in professional conditions. The real and declared mathematical knowledge was measured. The results indicate the presence of statistically significant differences in the ability to use numbers in different professions, but not metrics and graphical data, where the differences were not significant. In the referred study, though not without limitations, there was a compatibility with the results obtained in PIAAC for the mathematical skills in professions narrowly profiled. The question is how much skills acquired during school education are the backbone of these differences, and to what extent differences in results are due to later professional experience.

ZBIGNIEW WIECZOREK
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Seniorzy w świecie on-line. Opis doświadczeń ze szkoleń komputerowych

Wprowadzenie

Korzystanie z Internetu za pomocą komputera lub urządzeń mobilnych stało się od pewnego czasu czymś zupełnie normalnym i naturalnym, bez czego nie wyobrażamy sobie codziennego życia. Internet jest źródłem rozrywki i płaszczyzną kontaktów ze znajomymi. Wygoda ta czasami przeradza się w konieczność, jeśli wykonujemy prace bezpośrednio zależną od połączenia internetowego lub potrzebujemy produktów dostępnych wyłącznie w sieci.

Czasami mniej są ważne chęci i potrzeby a bardziej istotne okazują się możliwości. Utrudniony dostęp do sieci mają osoby z niepełnosprawnościami, osoby ubogie czy starsze. Niniejszy artykuł poświęcony będzie tej ostatniej grupie, czyli osobom starszym, zaliczanym do tzw. grupy 60 plus. Omówione będą podstawowe problemy związane ze starzeniem się oraz zjawisko wykluczenia cyfrowego. Udział osób starszych w życiu publicznym opisany zostanie na bazie korzystania z budżetu obywatelskiego, jako przykłady przytoczone będą doświadczenia z projektów realizowanych w ramach częstochowskiego budżetu partycypacyjnego. W jego ramach przeprowadzono cykl warsztatów komputerowych dla seniorów (120 osób) zaplanowany na 32 godziny praktycznej nauki korzystania z komputera i Internetu. Uczestnicy podzieleni na 12 grup spotykali się przez kilka tygodni, zagłębiając się w nowe dla siebie światy. W końcowej części artykułu zebrane będą ogólne uwagi na temat przebiegu warsztatów.

Rozdział 1

Budżet partycypacyjny, to specyficzna forma konsultacji społecznych, w których obywatele podejmują decyzję, co do zagospodarowania określonej puli miejskich finansów. Byśmy mogli mówić o takiej formie uczestnictwa, konieczne jest spełnienie kilku warunków. „Po pierwsze, jego integralną częścią jest publiczna dyskusja pomiędzy mieszkańcami, którzy na przynajmniej jednym z etapów inicjatywy spotykają się i deliberują na specjalnie do tego celu powołanych zebraniach czy forach. W tym celu budżet partycypacyjny nie opiera się (jedynie) na istniejących ciałach politycznych [...] i nie wykorzystuje narzędzi nie pozwalających mieszkańcom na wymianę poglądów [...]. Po drugie, dyskusja w ramach budżetu partycypacyjnego dotyczy jasno określonych, ograniczonych środków finansowych. Po trzecie, budżet partycypacyjny nie jest ograniczony do poziomu dzielnicy, osiedla lub instytucji [...]. Po czwarte,

jego wyniki są wiążące (co wyraźnie odróżnia budżet partycypacyjny od konsultacji społecznych). Propozycje inwestycyjne wybrane przez mieszkańców są realizowane. Mieszkańcy otrzymują informację zwrotną dotyczącą zarówno projektów wybranych w ramach dyskusji, jak i tych, które zostały odrzucone. Proces wdrażania inwestycji wynikających z budżetu partycypacyjnego jest monitorowany. Po piąte, budżet partycypacyjny nie jest procesem jednorazowym, ale długofalowym - jest organizowany rokrocznie przez lata” (Kęłowski, 2013: 8-9). Osoby starsze ze względu na dysponowanie czasem, mają większe możliwości niż młodzi na aktywny i stały udział w działaniach związanych z partycypacją społeczną. Jest to taka specyficzna forma działalności, w której seniorzy mogą postulować zmiany związane z poprawieniem jakości swojego życia. Aby jednak działania te były skuteczne potrzebna jest płaszczyzna komunikacyjna, która pomoże kontaktować się i integrować osobom starszym. Płaszczyznę taką może stanowić Internet, jednak w przypadku tej specyficznej grupy wiekowej często dochodzi do wykluczenia cyfrowego, co utrudnia a czasami wręcz uniemożliwia wspólne działanie. „Internet początkowo stanowił prawie wyłącznie źródło informacji; obecnie jest miejscem edukacji, pracy, załatwiania spraw codziennych, rozrywki, ale przede wszystkim, jak pokazują wyniki licznych badań, jest miejscem komunikowania się z innymi ludźmi. Liczba osób korzystających z Internetu wzrasta we wszystkich przedziałach wiekowych, w tym także w okresie starości, chociaż w wypadku tej grupy wiekowej jest ona nadal stosunkowo mała. Z perspektywy rozwoju człowieka niezwykle ważne są pytania o to, jak pokolenie sprzed ery komputerów (nazywane pokoleniem BC – before computers), którym są żyjące współcześnie osoby w wieku senioralnym, radzi sobie z użytkowaniem tego medium, jakiego rodzaju aktywności podejmuje w sieci i jak wpływa to na funkcjonowanie jego przedstawicieli” (Szmigielska, Bąk, Hołda, 2012: 141). Doświadczenie częstochowskie, jeśli idzie o wspomniane pokolenie BC pokazuje, że osoby starsze nie radzą sobie zbyt dobrze z Internetem. Udział w pierwszej edycji budżetu obywatelskiego, na poziomie płaszczyzny internetowej był śladowy. Pomimo zachęcania i reklamowania tej drogi komunikacji i udziału w budżecie obywatelskim, osoby starsze unikały zarówno składania wniosków drogą elektroniczną jak głosowania na wnioski.

Warto zadać sobie pytanie, czy niewielki udział w przestrzeni Internetu wiąże się z wiekiem i cechami indywidualnymi a na ile jest po prostu kwestią przekonania się do nowinek świata techniki. W czasach obecnych starość zazwyczaj nie kojarzy się zbyt dobrze. Zmiana pokoleniowa doprowadziła do tego, że przestaliśmy polegać na mądrości podeszłego wieku i zaczęliśmy go traktować jako zło konieczne, łącząc z chorobami i otępieniem. Jaka naprawdę jest starość i kiedy się zaczyna? „Istnieje szeroki zasób metod opisujących wiek osoby — niektóre są mniej oczywiste od pozostałych. Na przykład starzenie się może być zdefiniowane jako procesy oddziałujące na osobę w konsekwencji jej rozwoju. Dzieli się je na minione zdarzenia (np. ograniczenie ruchliwości jako konsekwencja polio przebytego w dzieciństwie) określane jako odległe efekty starzenia i obecne (np. ograniczona ruchliwość z powodu złamania nogi) znane

jako bliskie efekty starzenia. Ponadto starzenie się może być definiowane jako prawdopodobieństwo uzyskania określonej właściwości późnego wieku. Uniwersalne cechy starzenia się to te, które w pewnym stopniu dotyczą wszystkich ludzi starszych (np. zmarszczki na skórze), natomiast prawdopodobne (możliwe) cechy starzenia się to te, które mogą wystąpić, ale nie muszą (np. artretyzm). Te kategorie mogą być skontrastowane z podobnymi pojęciami pierwotnego starzenia się (objawy starzenia się dotyczące ciała) i wtórnego starzenia się (zmiany, które pojawiają się z większą częstotliwością, ale które niekoniecznie zawsze występują). Niektórzy dodają jeszcze jedną kategorię — tzw. trzeciorzędowego starzenia się — odnosząc ją do nagłej i widocznej fizycznie zapaści bezpośrednio poprzedzającej śmierć” (Stuart-Hamilton, 2006: 18). Jak widzimy, zdefiniowanie starości nie jest takie proste, warto przypomnieć, iż starość stała się specyficznym fenomenem stosunkowo niedawno kategoriach historycznych. Od czasów starożytnych do około XVII wieku, tylko 1% populacji stanowiły osoby po 65 roku życia (Stuart-Hamilton, 2006: 13), mówiąc obrazowo starość nie był kiedyś problemem społecznych tylko indywidualnym. To się oczywiście zmienia, rozwój medycy i poprawa jakości życia prowadzi do tego, że w chwili obecnej obserwujemy starzenie się społeczeństwa i można się spodziewać, że do około roku 2040 w Europie, osoby powyżej 65 roku życia będą stanowiły ponad 30% społeczeństwa (Stuart-Hamilton, 2006: 14). Kiedyś, ze względu na niewielką liczbę osób starszych łatwo było określić różnice między młodością a starością, dzisiaj jest to trudniejsze. „Stary mówi się o siedemdziesięciolatku, którego wygląd odpowiada stereotypowi człowieka starszego (siwizna, zmarszczki itp.), ale mówi się tak zarówno o „dobrze zakonserwowanych” staruszkach (agerazja), jak i o dużo młodszych dorosłych, którzy się przedwcześnie postarzeliz fizycznie. Ci ostatni, postarzeni ludzie wyglądający na więcej, niż faktycznie ich metryki wskazują, nie powinni być myleni z (niezwykle rzadkim) zaburzeniem, w którym proces starzenia się jest ogromnie przyspieszony. Mowa o progerii (lub zespole Hutchinsona-Gilforda), gdzie pacjent zaczyna gwałtownie się starzeć we wczesnym dzieciństwie i najczęściej umiera we wczesnej adolescencji. Znany jest również zespół Wernera, który ujawnia się u nastolatków i charakteryzuje się nienaturalnie przyspieszonym starzeniem się; w efekcie osoby nim dotknięte umierają zwykle już około czterdziestki. W obu chorobach występują fizyczne cechy i symptomy przypominające zaawansowane starzenie się, ale to, czy naprawdę chodzi o przyspieszone fizjologiczne starzenie się czy raczej o objawy przypadkowo zbieżne z tym procesem, ciągle jest dyskutowane. Jednak, nawet gdy wyłączymy te niezwykle przypadki, wiek chronologiczny jako taki jest zdecydowanie zawodnym wskaźnikiem” (Stuart-Hamilton, 2006: 19).

Choć wiek kalendarzowy jak widać nie jest idealnym wyznacznikiem starości, bywa traktowany jako kluczowy w różnych obszarach życia publicznego. Czasami przynosi to pozytywne ale częściej negatywne skutki powiązane ze stereotypowym postrzeganiem starości. „Kolejną, powszechnie używaną miarą jest wiek społeczny. Kategoria ta odnosi się do społecznych oczekiwań odno-

śnie do sposobu zachowania się osób w określonym wieku. W niektórych współczesnych społeczeństwach, i w wielu już historycznych, długie życie uznawane jest/było za nagrodę za pobożne zachowanie. Myślenie to zapoczątkowało liczne wierzenia, z których dwa najbardziej popularne zostały sklasyfikowane jako przedpotopowy mit starzenia się i mit starzenia się z dalekiej północy. Mówią one, że w czasach starożytnych, a obecnie w bardzo odległych krajach istnieje rasa ludzi prawych, którzy dożywają niewiarygodnie sędziwego wieku. Uprzemysłowane współczesne społeczeństwa inaczej spostrzegają długowieczność. Późna dorosłość odbierana jest nie jako czas nagrody, ale przymusowego odpoczynku. Tym samym w kulturze Zachodu oczekuje się, że zachowanie osób przekraczających sześćdziesiątkę z natury jest stateczne, a początkiem późnej dorosłości jest moment przejścia na emeryturę z pełnego wymiaru pracy. Stąd wiek chronologiczny, który uznaje się za początek późnej dorosłości, oscyluje między 60. a 65. rokiem życia. Większość gerontologów (ludzi badających starzenie się) analogicznie zwykle wskazywać wiek 60-65 lat jako początek lub wiek progowy późnej dorosłości. Wiek ten nie tylko pasuje do zachodnich stereotypów późnej dorosłości, ale również koresponduje z ujawnianiem się wielu psychicznych i fizycznych zmian w człowieku” (Stuart-Hamilton, 2006: 19). Do wieku biologicznego doszedł więc wiek społeczny, można też uznać wiek psychologiczny, który bardzo subiektywnie decyduje o tym, co uważamy za naturalne dla naszego życia, co nam wypada a co nie wypada zrobić.

„Niektórzy komentatorzy dokonują dalszego podziału na młodych starszych i starych starszych (lub wprowadzają kategorie *młody stary* i *stary stary*). Podobnie jednak i w tej kategoryzacji granice wiekowe są różnie podawane u różnych autorów. Według jednych młodzi starsi mieszczą się w przedziale między 60. a 75. rokiem życia, a starzy starsi to wszystkie osoby powyżej tego wieku. [...] Według innego podziału osoby powyżej 65. roku życia tworzą dwie grupy ludzi — trzeciego wieku i czwartego wieku. Trzeci wiek opisuje aktywny i niezależny styl życia w późnej dorosłości, natomiast wiek czwarty odnosi się do (końcowego) okresu zależności od innych” (Stuart-Hamilton, 2006: 20). Do tego wszystkiego należałoby dołożyć wiek biologiczny, czyli opis stanu naszego ciała, podobnie jednak jak przy poprzednich klasyfikacjach pojawiają się duże różnice indywidualne. Choć czas nikogo nie oszczędza, to styl życia, czynniki społeczne i genetyczne sprawiają, że możemy doświadczyć zniedołężnienia w wieku uznanym za młody i pozostać w pełni sprawnym do wieku naprawdę podeszłego (<https://www.blsa.nih.gov>).

Wszystko to sprawia, że mówiąc o starości warto skupić się na opisie nie tego czy jest starość ale tego jakie niesie ze sobą konsekwencje, jak się można domyślić będą tutaj zarówno pozytywy jak i negatywy. „Do pierwszych zaliczają m.in: satysfakcję z przejścia na emeryturę, zadowolenie związane z możliwością opieki nad dziećmi i wnukami, możliwość dokonania zmian we własnym życiu, większą zdolność wartościowania różnych sytuacji, rezygnacji z tych form aktywności i celów, które nie łączą się z satysfakcją. Ważną pozytywną cechą jest mądrość życiowa - obiektywny, choć nie uniwersalny atrybut

starości. Wiek nie gwarantuje mądrości, choć jej sprzyja, ale tylko do pewnego stopnia. Ponadto pojawia się specyficzny, inny od dotychczasowego wzorec komunikacji między małżonkami. Stają się oni sobie bardziej bliscy we wspólnocie, którą tworzą. Wśród negatywnych aspektów autorzy wymieniają: świadomość nadchodzącego kresu życia i związanego z tym lęku, konieczność dostosowania się do przemian społecznych, cywilizacyjnych i kulturowych, co dla wielu osób starszych jest trudne, trudność w podtrzymaniu dialogu międzypokoleniowego, utratę osób bliskich (członków rodziny, przyjaciół, znajomych), narastanie dolegliwości chorobowych, utrata poczucia bycia osobą użyteczną i potrzebną w związku z przejściem na emeryturę. Mimo że powyższe doświadczenia są charakterystyczne dla większości osób starszych, osoby starsze bardzo różnią się między sobą w sposobie przeżywania starości - związanych z nią aspektów pozytywnych i negatywnych. Dlatego sposób wartościowania cech związanych ze starością ma charakter indywidualny - zależny od kontekstu społecznego, rodzinnego, ekonomicznego, a także zasobów wewnętrznych, takich jak system wartości, dojrzałość psychiczna, integracja osobowości, dotychczasowy sposób funkcjonowania psychospołecznego. [...] Wkraczanie w okres starości łączy się z koniecznością reorganizacji ustalonych wcześniej celów życiowych. Pojawia się większa zdolność porzucania celów, które w istocie okazują się mało istotne. Przykładem może być mniejsza koncentracja na zdobywaniu rzeczy materialnych, awansów społecznych czy zawodowych, a większa na przykład na sprawach związanych ze zdrowiem. Wyraźnie zaznaczają się potrzeba przydatności i potrzeba przynależności, ważna staje się umiejętność integrowania doświadczeń i kształtowania takich cech, jak umiar, rozważa, świadomość własnych ograniczeń, niezdolności kontroli wielu wydarzeń życiowych” (Steuden, 2012: 22). Wspomniana powyżej potrzeba przynależności przekłada się często na zwiększenie udziału osób starszych w działaniach społecznych, działanie w stowarzyszeniach, niesienie pomocy czy prace w radach dzielnic, w tym także w obszarze wspomnianego wcześniej budżetu obywatelskiego.

Jak już wcześniej wspomniano, „wraz ze wzrostem znaczenia Internetu w różnych obszarach życia korzystanie z niego nierzadko staje się niezbędnym warunkiem funkcjonowania w dzisiejszym świecie. Dlatego osoby nieużywające go mają ograniczone możliwości pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, zawodowym czy kulturalnym, co prowadzi do stopniowego ich wykluczania, zarówno społecznego, jak i ekonomicznego, oraz do pogłębienia istniejących podziałów społecznych. Zjawisko to określa się mianem wykluczenia cyfrowego. Z danych wynika, że jednym z czynników leżących u podstaw tego wykluczenia – obok poziomu dochodów, położenia geograficznego oraz czynników kulturowych – jest wiek: osoby starsze są najrzadziej korzystającą z Internetu grupą wiekową zarówno w Polsce, jak i na świecie. W Polsce, jak pokazują statystyki z ostatnich lat, z Internetu korzysta około 20% osób w wieku od 55 do 64 lat oraz niespełna 10% osób w wieku powyżej 64 lat; emeryci stanowią niecałe 10% użytkowników sieci i aż 44% grupy osób niekorzystających z niej.

Znaczny jest także odsetek starszych osób, które nigdy nie miały kontaktu z Internetem: jest to aż 87% osób w wieku od 65 do 74 lat, 65% osób w wieku od 55 do 64 lat, ponad 40% osób w wieku od 45 do 54 lat – i jedynie 2% osób w wieku od 16 do 24 lat. [...] Przyczyn wykluczenia cyfrowego należy szukać w specyficznych cechach rozwoju w okresie starości oraz w – nierozzerwalnie związanych z tymi cechami – motywach, przekonaniach oraz kompetencjach seniorów. Ograniczenia wynikające z kondycji psychofizycznej osób starszych wydają się mieć duże znaczenie w wyjaśnianiu zjawiska niekorzystania z Internetu w tej grupie wiekowej. Szczególnie ważne są zmiany w zakresie funkcjonowania narządów zmysłów oraz zdolności poznawczych. [...] W literaturze często też podkreśla się, że ludzie starzy mają tendencje do przeciwstawiania się wszelkim zmianom oraz mniejsze możliwości adaptacji do środowiska, z czym wiążą się liczne trudności z dostosowaniem się do przemian społecznych, cywilizacyjnych i kulturowych. Problemom tym nierzadko towarzyszą różnego rodzaju trudne doświadczenia, które wpisują się w proces starzenia się – między innymi świadomość zbliżania się kresu życia czy śmierć bliskich osób. Wszystko to może prowadzić do coraz mniejszej samodzielności i wzrastającej zależności od innych osób oraz poczucia bycia niepotrzebnym, a także do stopniowego wycofywania się z aktywności życiowej i społecznej. [...] Jeszcze niedawno jako główny powód niekorzystania z sieci przez takie osoby wskazywano ograniczenia finansowe i techniczne – brak komputera w domu lub brak dostępu do Internetu ze względu na zbyt wysokie koszty lub problemy techniczne. Obecnie za bardziej znaczące uważa się brak motywacji, przekonania oraz bariery kompetencyjne w korzystaniu z Internetu przez seniorów. Wiele osób starszych, które nie korzystają z Internetu, po prostu nie wie, czemu korzystanie z sieci miałyby służyć ani w jaki sposób mogłyby wykorzystać Internet do zaspokajania różnego rodzaju potrzeb czy rozwiązywania problemów. Osoby te często mają wiele negatywnych przekonań na temat Internetu i negatywnych skutków jego użytkowania, takich na przykład jak to, że Internet nie jest przeznaczony dla ludzi w ich wieku i że niewiele z tego, co sieć oferuje, koresponduje z ich zainteresowaniami. Wiele starszych osób wskazuje też na fakt, że korzystanie z Internetu jest dla nich zbyt skomplikowane i nie mają ochoty uczyć się tej umiejętności lub że nauczyły się korzystać z sieci tylko dlatego, że zmusiły je do tego jakieś okoliczności. Często mają one też obawy przed trudnościami w nauce korzystania z komputera i Internetu, zepsuciem sprzętu itp. Ponadto osoby starsze mają niższe poczucie własnej skuteczności w tej dziedzinie, a jednocześnie często odczuwają wstyd przed młodszym pokoleniem i przejawiają obawy przed pokazaniem, że czegoś nie umieją i nie wiedzą” (Steuden, 2012: 142-143). Mając na uwadze wszystkie te informacje związane ze specyfiką starości i korzystania z Internetu przez seniorów, można przejść do opisu warsztatów szkoleniowych.

Rozdział 2

Zajęcia komputerowe zasygnalizowane na początku opracowania rozpoczęły się w sposób modelowo odpowiadający stereotypom dotyczącym korzystania z Internetu przez starsze osoby. Na 120 uczestników, około 20 osób zadeklarował „zaawansowane” umiejętności korzystania z komputera i chęć doszkolenia się. Pozostali uczestnicy deklarowali, iż w większości to ich pierwszy kontakt z komputerem. Wkrótce okazało się, że „zaawansowanie” zazwyczaj oznaczało, iż uczestnicy mieli kiedyś kontakt z komputerem, na jakimś etapie rozwoju zawodowego. Biorąc pod uwagę szybkość zmian, jaka charakteryzuje media elektroniczne, doświadczenie to zazwyczaj nie przekładało się na sprawność w użytkowaniu komputera. Tym samym w pewnym uproszczeniu można stwierdzić, że dla większości uczestników kurs miał charakter podstaw pracy z komputerem i Internetem.

W pierwszej kolejności warto odnieść się warunków uczestników w obszarze fizjologicznym. W zależności od stanu zdrowia i sprawności, okazało się, że podstawowym problem okazało się korzystanie z myszek i nawigacja w systemie operacyjnym. Dla części uczestników było to po prostu nienaturalne i wymagało pewnej wprawy dla wielu innych, było to bardzo trudne wyzwanie na poziomie manualnym, wymagające ogromnej cierpliwości i uwagi. Szybko się okazało, że nieduże i niedrogi myszki nie są przystosowane do obsługi przez osoby starsze. Niektórzy uczestnicy po wielu nieudanych próbach, przestawili się na korzystanie z płytek dotykowych i mozolnie popychali kursory po ekranie, okazało się to wygodniejsze ze względu na stabilność laptopów. Mysz zwykle uciekała po całym ekranie a dodatkowo przypadkowo naciskane klawisze uruchamiały losowo aplikacje. Autor opracowania ma doświadczenie prowadzenie zajęć komputerowych dla grup studenckich, kontakt z seniorami był zupełnie nowym doświadczeniem. Porównując młodych i starszych uczestników można się pokusić o stwierdzenie, że ci drudzy radziliby sobie dużo lepiej, gdyby korzystali z komputerów dostosowanych do pewnych niesprawności dłoni i ramion. Wydaje się wręcz dziwne, że w dobie zarzucania coraz to nowymi produktami ta nisza na rynku pozostaje pusta. Autor artykułu pokusił się o sprawdzenie, jakie wyniki da w wyszukiwarce internetowej fraza „komputer dla seniora”. Pierwszych dziesięć linków prowadziła po prostu do niedrogich laptopów średniej wielkości, co ciekawe większość z błyszczącą matrycą (kwesta ceny), która skutecznie zniechęca osoby o słabym wzroku. Wyszukanie frazy „akcesoria komputerowe dla seniora” dało lepsze wyniki prowadząc do dużych wygodnych myszy czy kontrastowych klawiatur. To, co jednak przeraża, to cena tych akcesoriów. Ergonomiczna mysz dla osoby starszej tłumiąca drgania kosztuje ponad 800 zł. Klawiatura z kontrastowymi przyciskami ponad 400 zł. Urządzenie zamienne dla myszy jak trackball czy mysz pionowa, to minimum 300 zł. Wydaje się, że uwzględniając polskie warunki, niewielu seniorów pozwoli sobie na takie luksusy. Podsumowując, można zauważyć, że w porównaniu do telefonów dla seniora, rynek komputerowy wydaje się być na pierwszy rzut oka mało nasycony. Wspomniana została kwestia ekranu laptopa. Okazuje się, że dla większości uczestników warsztatów, ekran 15,6

cała jest zbyt mały. Wydaje się, że 17 cali jest dużo lepszym wyborem. Początek zajęć nieodmiennie wiązał się z personalizacją pulpitu, skalowaniem ekranu i ewentualnie poprawianiem kontrastu wyświetlacza. Kolejny problem na początku zajęć dotyczył klawiatury, nauczania się funkcji poszczególnych klawiszy i praktyczne z niej korzystanie. Problemy okazały się podobne jak przy użyciu myszy. Podsumowując wydaje się, że jeśli seniorzy nie będą potrzebowali mobilności, dobrym pomysłem na zakup wydaje się być komputer stacjonarny z dużym ekranem i dopasowanymi do możliwości manualnych klawiaturą i myszą.

Drugi wyraźny problem w korzystaniu z komputera, miał charakter natury psychologicznej. Większość uczestników zajęć, podchodziła do komputera z wyraźnym lękiem, bojąc się coś uszkodzić nie w sensie fizycznym tylko w obszarze oprogramowania. Dość powszechne dla wszystkich grup było przekonanie, iż nieuważne korzystanie z komputera prowadzi do jego uszkodzenia. Wyraźnie lękowo uczestnicy traktowali też korzystanie z Internetu. Powszechnie umieszczane ostrzeżenia dotyczące zagrożeń internetowych ewidentnie trafiły na podatny grunt. Wyraźnie to było widać podczas zakładania skrzynek mailowych. Procedury przebiegały bardzo powoli, gdyż seniorzy podejmowali dużo działań, aby nie ujawnić żadnej prywatnej informacji na swój temat. Często prowadziło to do problemów z zapamiętywaniem wymyślnych loginów i haseł a co dalej idzie z logowaniem się i korzystaniem z poczty. Niektórzy uczestnicy wręcz odmawiali założenie konta pocztowego, inni nalegali by po skończeniu zajęć usuwać założone konto. Pewnym wskaźnikiem poziomu lęku, może być przykład jednego z uczestników, który zrezygnował z podłączenia Internetu, gdyż był on zbyt tani... Początkujący internauta uznał, że musi to być jakiś szwindel, gdyż jego koledzy płacili dużo więcej.

Trzeci problem dotyczył wdrożenia się w korzystanie z Internetu na poziomie poznawczym. Świat on-line dla wielu uczestników był czymś na tyle nie-naturalnym, że pojawiały się problemy ze zrozumieniem istoty działania poczty elektronicznej, serwisów chmurowych czy stron www. Wielokrotnie pojawiało się pytanie, o to gdzie są zapisywane i przechowywane informacje i czy poczta założona na zajęciach będzie też działała w domu. Problem ten przenosił się na kwestie oprogramowania i sprzętu. Dla wielu uczestników zajęć Internet to była albo określona przeglądarka internetowa albo dany portal internetowy. Trudno było się im przekonać, że istnieje wiele możliwości korzystania z sieci. Trudno było też rozróżnienie, czym się różnią od siebie rodzaje połączeń do sieci, co zaowocowało opisanym powyżej problem z ceną danej usługi.

Wszystkie te opisane problemy, sugerują, że zajęcia z seniorami są czymś trudnym i męczącym. Faktycznie tak było, jednak z zupełnie innego powodu. Problemy natury manualnej, technicznej czy trudność w wytłumaczeniu niektórych kwestii były problemami chwilowymi a największym wyzwaniem okazała się niezwykła aktywność uczestników. Problemem oczywiście w pozytywnym tego słowa znaczeniu. Spośród wszystkich uczestników zrezygnowała w trakcie warsztatów tylko jedna osoba, wszyscy pozostali seniorzy aktywnie

uczestniczyli w kolejnych zajęciach. Praktycznie przez cały czas trwania zajęć padały pytania dotyczące wszystkich głównych i pobocznych tematów. Wszystkie zajęcia odbywały się w pełnym wymiarze czasu, seniorzy dbali, by wykorzystać swój czas do ostatniej minuty i nieco dłużej. Pojedyncze tylko osoby okazały się mało zainteresowane, zdecydowana większość uczestników była mocno zainteresowana tematem a w miarę poznawania Internetu i jego możliwości, zainteresowania te rozgałęziały się na wiele sposobów. Początkowe problemy manualne zostały w dużej mierze zredukowane przez dokładne wypełnianie poleceń. Większość uczestników przyjęła taktykę nauki polegającą na spokojnym przechodzeniu krok po kroku przez poszczególne etapy działania. Stałym elementem zajęć było oczekiwanie pomocy i prezentacji. Seniorzy w zdecydowanej większości nie krępowali się przyznać do braku umiejętności i korzystali z pomocy. Oczywiście zdarzały się osoby, które wstydziły się swej bezradności, lecz były w zdecydowanej mniejszości. Podsumowując seniorzy okazali się bardzo wymagającymi lecz niezwykle wdzięcznymi uczniami.

Podsumowanie

Jak wygląda realny efekt warsztatów. Uczestnicy samodzielnie instalowali przydatne aplikacje, dostosowywali wygląd systemy do swoich potrzeb, korzystali z programów graficznych, biurowych, założyli skrzynki pocztowe i potrafili z nich korzystać. Większość uczestników założyła skutecznie konto na platformie usług elektronicznych ZUS a co najważniejsze, złożyło drogą elektroniczną wniosek do budżetu partycypacyjnego. O ile początek zajęć potwierdzał stereotyp starszej osoby nie radzącej sobie z komputerem, to w miarę trwania zajęć stawało się jasne, że tylko dla niektórych uczestników komputer stanowił problem. Plan zajęć został w pełni zrealizowany i przynajmniej podczas trwania warsztatów, zdobyte umiejętności były praktycznie wykorzystane. Część uczestników zakończyła zajęcia w przekonaniu, że będą aktywni w sieci, duża grupa uzależniła dalsze korzystanie z sieci od tego, czy zdecydują się na łącze internetowe. Tylko nieliczna grupa uznała warsztaty za ciekawe acz jednorazowe doświadczenie. Kluczowymi dla pozytywnych efektów zajęć okazały się: dopasowanie tempa pracy do możliwości seniorów, powtarzanie kluczowych elementów połączone z prezentacją, praktyczne korzystanie z możliwości komputera i sieci do realizacji prywatnych zainteresowań. W grupach bardziej zaawansowanych program został rozszerzony o tworzenie multimediiów, instalowanie alternatywnych systemów operacyjnych czy zaawansowane czyszczenie systemu. Pokazuje to, że wiek nie jest poważnym problemem w korzystaniu z komputera, trzeba jedynie zmienić perspektywę pracy. Wielu uczestników twierdziło, iż to, co zniechęcało ich wcześniej to brak cierpliwości uczących, często dzieci lub wnuków. To co zachęcało najbardziej, to możliwość realizowania swych pasji dzięki możliwościom współczesnej techniki.

Bibliografia

Kęblowski, W. (2013) , *Budżet partycypacyjny. Krótka instrukcja obsługi*, Warszawa 2013, Instytut Obywatelski.

Szmigielska, B., Bąk, A., Hołda, M., (2/2012) Seniorzy jako użytkownicy Internetu, *Nauka* 2(2021), Biuro Upowszechniania i Promocji Nauki PAN, 141.

Stuart-Hamilton, I.(2006) *Psychologia starzenia się*, Poznań, Zysk i S-ka.

Steuden, S. (2012) *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa, PWN.

Senior citizens online. Description of the experience of the computer training

Activation of older people very often associated with various types of computer courses. Training raises a variety of concerns from participants, stemming from new experiences and skills. The article is an explanation of the various forms of response older people to new technologies.

Indywidualne i społeczne konteksty edukacji w późnej dorosłości

Wprowadzenie

W Polsce osoby w wieku 60 lat i powyżej to populacja licząca ponad 7,8 mln. Zwiększa się liczba i odsetek ludzi starszych, proces starzenia się ludności, jest związany głównie z wydłużaniem się życia ludzkiego ale także odzwierciedla trendy w zakresie rodności, umieralności oraz migracji. Starzenie się populacji to jedno z najważniejszych współczesnych wyzwań zdrowotnych i społeczno-ekonomicznych. W roku 2025 około 1/3 mieszkańców Europy stanowić będą osoby w wieku 60 lat i powyżej, zaś szczególnie wysoki będzie przyrost osób w najstarszych grupach wieku.

Wydłużaniu się życia ludzkiego powinny zatem towarzyszyć wysiłki na rzecz godności i jakości życia w wieku podeszłym. Ważna staje się potrzeba wspierania samodzielnego życia osób starszych, wspomagania aktywnej, społecznie produktywnej starości.

WHO definiuje aktywne starzenie się jako proces tworzenia optymalnych możliwości w zakresie zdrowia, uczestnictwa w życiu społecznym, bezpieczeństwa, celem poprawy jakości życia w okresie starości. Aktywne starzenie pozwala wykorzystać potencjał jakim ludzie w wieku późnej dorosłości dysponują, tak aby czuli się dobrze w aspekcie fizycznym, psychicznym i społecznym (Active Aging, 2002). Istotnym warunkiem pomyślnego starzenia się jest utrzymywanie więzi rodzinnych i społecznych a także możliwość kształcenia się i samorealizacji.

Starzenie się biologiczne i społeczne są ze sobą dość ściśle powiązane, zaś tempo procesów starzenia się u różnych osób może mieć różny przebieg.

Starość jest nieuchronnie okresem wielu zmian osobniczych, w tym pogarszania się zdolności adaptacyjnych oraz zdolności do wysiłku fizycznego (Creagan, 2008). Wraz z wiekiem następują zmiany w wydolności i sprawności funkcji fizjologicznych co jest warunkowane także współistniejącymi chorobami.

W wymiarze jednostkowym proces starzenia się jest naturalnym procesem biologicznym, nie sposób więc go zahamować, jednak można go znacząco spowolnić wydłużając tym samym okres aktywnego, samodzielnego i niezależnego życia (Worach-Kardas, 2014: 83).

Celem niniejszego artykułu jest analiza możliwości i ograniczeń w realizacji przyjętego obecnie jako paradygmat aktywnego, starzenia się w powiązaniu ze społeczną produktywnością.

Aktywne starzenia się jako zadanie rozwojowe

Obraz starości jako czasu ograniczeń i zależności zmienił się dość wyraźnie w ostatnich dekadach. Postępy jakie dokonały się w sposobie życia, odżywianiu, higienie, medycynie pozwalają współcześnie na zachowanie sprawności fizycznej większej liczby ludzi do późniejszego wieku niż miało to miejsce dawniej (Bois, 1996: 103).

Proces demograficznego starzenia się, wydłużanie się życia ludzkiego spowodował znaczny wzrost zainteresowania tą grupą wiekową. Starzenie się jako proces oraz starość jako stan stanowią obecnie przedmiot wielu badań medycznych, biologicznych, społeczno-ekonomicznych.

Nowe idee promują późną dorosłość jako kolejną rozwojową fazę życia, kolejne wyzwanie, któremu człowiek musi sprostać, pomimo pogarszającej się wraz z wiekiem sprawności psychofizycznej. Utrwała się też świadomość że stan w jakim jednostka wkracza w okres kalendarzowej starości zależy w dużym stopniu od niej samej, od przyjętego systemu wartości i stylu życia. (Kirkwood, 2005).

Istnieje wiele ujęć teoretycznych dotyczących starzenia się, a główne z nich to: teoria wyłączenia się, teoria aktywności oraz teoria kontynuacji (Worach-Kardas, 2014).

Istnieje ogólna zgoda co do tego, iż czynnikiem wpływającym na pomyślną adaptację do starości jest dopasowanie rodzaju i intensywności zaangażowań do własnych preferencji jednostki oraz oczekiwań środowiska.

Powszechnie przyjętym obecnie paradygmatem jest aktywne starzenie się nawiązujące do teorii aktywności. Podstawowe założenie tej teorii głosi, iż warunkiem pomyślnej, udanej starości jest długotrwała realizacja różnych form aktywności, w tym edukacyjnej (*long term learning*).

Szanse na poprawę sytuacji w zakresie dłuższej aktywności zawodowej w cyklu życia upatruje się we wspólnym działaniu państwa, pracodawców oraz samych zatrudnionych. Najprostszym rozwiązaniem wydaje się być wydłużenie lat pracy, jako odpowiedź na wydłużające się życie ludzkie. Ważna jest zatem długość odprowadzania składek emerytalnych oraz zasób kapitału, jaki dzięki legalnej pracy zawodowej udaje się zgromadzić. Oczekuje się zatem, że należałoby w okresie aktywnego życia zgromadzić dostateczny zasób kapitału, aby można było w oparciu o niego sfinansować wydłużony okres emerytury. Warto przy tym zauważyć: okres emerytalny obejmuje 1/3 życia bowiem w Polsce mężczyźni pobierają emeryturę przez 23%, zaś kobiety przez 26 % swojego życia (Krzyżanowska, 2011).

Zdrowie jest ważnym wyznacznikiem zaangażowania zawodowego a nawet samej możliwości uzyskania pracy (Worach-Kardas, Kostrzewski, 2013:113).

Jeśli bowiem pracownik odczuwa znaczne zmęczenie pracą, doświadcza wypalenia zawodowego lub nie podejmuje wysiłku edukacyjnego, aby dostosować się do zmian technologicznych, jego możliwość kontynuowania pracy jest ograniczona. W efekcie skutkuje to przedwczesnym kończeniem działalności zawodowej (renta z tytułu niezdolności do pracy, bezrobocie).

Zmiany biografii zawodowych i edukacyjnych

„Normalny stosunek pracy, cechujący się ciągłym zatrudnieniem przez cały okres życia, i odpowiednie warunki pracy coraz częściej stają się przywilejem zmniejszającej się liczby zatrudnionych [...] Wysoki stopień bezrobocia, przede wszystkim jednak rozszerzenie się jego pośrednich skutków, pozwalają uznać, że dalsze wychodzenie z założenia o oczywistej obowiązywalności normalnego stosunku pracy w odniesieniu do przeważającej części ludności zarobkującej utraciło sens” (Wilian, 2003:113).

Czas życiowy, w sensie systematycznego wzrostu dalszego przeciętnego trwania życia, stał się bardziej pewny, ale zarazem czas pracy, w sensie stałego zatrudnienia i zarobkowania, stał się mniej pewny. Występującą tendencją jest dyferencjacja wzorca czasowego pracy.

Wszystko to zmienia perspektywę czasową biografii zawodowej, bowiem okresy pracy zawodowej przeplatają się z okresami pozostawania poza pracą oraz czasem przekwalifikowań i nabywania nowych umiejętności zawodowych. Dokonuje się też wzrost udziału czasu wolnego od pracy w cyklu życia. Stanowi to następstwo wydłużenia się czasu kształcenia w, a w związku z tym stosunkowo późnego wchodzenia w role zawodowe. Przez „normalną biografię zawodową” rozumie się coraz częściej dynamiczne biografie cechujące się stałą plastycznością, mobilnością i gotowością do permanentnych zmian, zmian zawodu i miejsca pracy (Rysz-Kowalczyk, 2003: 203).

Oczekiwania takie stanowią szansę ale zarazem i zagrożenia wynikające z:

- konieczności stałej gotowości do zmian i mobilności,
- konieczności stałego podnoszenia kwalifikacji,
- rozwoju nietypowych stosunków pracy, które zastępują tradycyjne (praca na pół etatu, praca czasowa, telepraca).

Oczekiwana jest mobilność przestrzenna w poszukiwaniu pracy, gotowość do stałego podnoszenia lub zmiany kwalifikacji, rezygnacja z bezpieczeństwa socjalnego na rzecz pracy tymczasowej. Zarówno przed poszukującymi pracy, jak i przed zagrożonymi utratą pracy pojawiają się wymagania, którym wielu, zwłaszcza starszych pracowników nie może podołać. (Wilian, 2003: 102).

Warto zauważyć, że wprowadzony w XIX wieku zakaz pracy dzieci przyczynił się do stworzenia w sensie socjalnym fazy dzieciństwa. Z kolei stworzenie w tymże wieku, za sprawą O. Bismarcka podstaw systemu emerytalnego wyodrębniło starość jako odrębną fazę życia – życia poza pracą. Obserwowane w ostatnich dekadach znaczące wydłużenie okresu kształcenia dzieci i młodzieży przyczyniły się do wydłużenia fazy młodości, późnego obecnie podejmowania pierwszej pracy zawodowej.

System oświatowy ma trwały wpływ na kształtowanie jednostkowych biografii. Powszechność wyższego wykształcenia w Polsce stała się faktem

jakkolwiek stopień zdobytego wykształcenia i kwalifikacje nie w pełni chronią przed ryzykiem bezrobocia.

Duży wpływ na współczesne biografie zawodowe ma niewątpliwie system zabezpieczenia emerytalnego; kształtuje on długość fazy emerytalnej utożsamianej ze starością. Zabezpieczenie tego okresu zależy m.in. od długości zatrudnienia. Tak np. system niemiecki premiuje regularne, pełnoetatowe zatrudnienie, a jako model służy emeryt, który przepracował 45 lat. Jednak „normalna”, modelowa biografia zawodowa w praktyce występuje coraz rzadziej, m.in. z powodu nowych, wysokich wymagań rynku pracy i oraz upowszechniania się elastycznych form pracy, raczej nie związanych ze stałym, pełnoetatowym zatrudnieniem.

Rosnącą różnorodność i złożoność trajektorii życia ludzkiego należy odnotować nie tylko w aspekcie zawodowym. Także przebieg trajektorii życia rodzinnego stał się w wysokim stopniu zindywidualizowany. Wśród najważniejszych czynników mających na to wpływ należy znaczne wydłużenie się przeciętnego trwania życia. „Nie sposób już opisywać dorosłego etapu życia według tradycyjnych kategorii: zawarcia małżeństwa, realizacji płodności w ramach małżeństwa, odchowania potomstwa, starości” (Okólski, Fihel, 2012: 59).

Aktywność w późnej dorosłości - szanse i bariery

Nowym narzędziem pomiaru w dziedzinie aktywności osób starszych na poziomie europejskim jest Wskaźnik Aktywnego Starzenia (Active Ageing Index). Stanowi on dorobek koncepcyjny Europejskiego Roku Aktywnego Starzenia i Solidarności Międzypokoleniowej 2012, został zastosowany jako narzędzie do porównań w zakresie aktywizacji osób starszych w krajach Unii Europejskiej (Active Ageing, 2013).

Obejmuje on następujące cztery obszary domeny aktywności:

- zatrudnienie,
- aktywność społeczna,
- samodzielne, zdrowe i bezpieczne życie,
- tworzenie środowiska sprzyjającego aktywnemu starzeniu się.

Monitorowany przy pomocy tego wskaźnika poziom aktywności zawodowej obejmuje populację w wieku 55- 75 lat. Niskie uczestnictwo w rynku pracy w tych grupach wiekowych sprawiło, iż spośród analizowanych krajów UE Polska została sklasyfikowana dopiero na 24 miejscu. Na odległym miejscu oceniono również uczestnictwo w życiu społecznym.

W obrębie trzeciej domeny określonej jako samodzielne, zdrowe i bezpieczne życie kraj nasz znalazł się na korzystniejszym, 21 miejscu. Ten wskaźnik obejmuje następujące szczegółowe aspekty :

- aktywność fizyczna,
- dostęp do opieki medycznej i stomatologicznej,
- samodzielne życie,
- bezpieczeństwo finansowe,

- bezpieczeństwo fizyczne,
- uczenie się przez całe życie.

Osiągnięcia edukacyjne związane z całościowym uczeniem się i samokształceniem zostały wyraźnie podkreślone jako czynniki aktywnego, pozytywnego starzenia.

W oparciu o wymieniony wskaźnik Aktywnego Starzenia sporządzono w 2012 roku ogólny ranking 27 państw Unii Europejskiej. Najkorzystniejsza pod względem wielostronnej aktywności osób starszych sytuacja wystąpiła w krajach skandynawskich. I tak pierwsze miejsca zajęła pod tym względem Szwecja, drugie Dania następną zaś Irlandia, Wielka Brytania oraz Holandia. Kraje Europy Środkowej, w tym Polska, zostały sklasyfikowane na miejscach dalekich co pośrednio wskazuje jak wiele jest jeszcze do zrobienia w kwestii włączania starszej populacji w nurt życia zawodowego społecznego oraz edukacji wspierającej tę aktywność.

Koncepcja aktywnego starzenia się opiera się na fundamencie teorii aktywności, która zakłada pozytywną korelację pomiędzy aktywnością a dobrym samopoczuciem osób starszych. Zaangażowanie starszych osób w liczne, nowe sfery (np. w życie rodzinne) bywa rekompensatą za wycofanie się z innych ról (np. zawodowych). W teorii tej przyjmuje się, że naturalną rzeczą dla człowieka jest aktywna adaptacja do życia w starości, gdyż aktywność jest psychiczną i społeczną potrzebą odczuwaną w każdym wieku. Produktywność społeczna polegałoby zatem na kontynuowaniu stylu życia i wartości charakterystycznych dla wieku średniego. Obok wymiaru jednostkowego podejmowanie aktywnych ról społecznych posiada istotny wymiar ekonomiczny i ogólnospołeczny.

Zmiany wzoru przebiegu życia polegają współcześnie na erozji ciągłości cyklu zawodowego, upowszechnianiu się nieciągłości zatrudnienia, życie zawodowe składa się z wielu cykli pracy realizowanych w różnych instytucjach, nierzadko przedzielonych krótszymi lub dłuższymi okresami pozostawania bez zatrudnienia.

W okresie powojennym, aż do lat 70-tych XX wieku czyli w fazie stabilności i rozwoju państwa *welfare state* w polityce rynku pracy stawiano na ciągłość zatrudnienia oraz niską mobilność pracowniczą. Swoistym ideałem była praca w jednym przedsiębiorstwie (zakładzie pracy) przez całe życie zawodowe. Cechą obecnego wzoru zatrudnienia nie jest ciągłość lecz cykliczność, czyli wielokrotne ponawianie i kończenie pracy w toku życia zawodowego. Charakterystyczne jest zarazem że to „wstępowanie” i „występowanie” z systemu zatrudnienia dokonuje się w coraz większym stopniu poprzez proces selekcyjny, orientujący się na wiek chronologiczny. Taka chronologizacja objawia się m.in. tym iż jest się „za młodym” lub „za starym” by pracować zawodowo. Nieciągłość zatrudnienia, powoduje również pewien stan zagrożenia, a nawet braku identyfikacji z aktualnym zakładem pracy, co dotyczy wszystkich zatrudnionych. Wskazuje to a zarazem tłumaczy postawy tych starszych pracowników, którzy w obawie przed utratą pracy i bezrobociem, pragnąc za-

pewnić sobie poczucie bezpieczeństwa „uciekają” na wcześniejsze świadczenia emerytalne lub renty z tytułu niezdolności do pracy (Krzyżanowska, 2011).

Znalezienie pracy zajmuje coraz więcej czasu; zależy to od wykształcenia, kwalifikacji, miejsca zamieszkania. Badania kwestionariuszowe przeprowadzone wśród łódzkich bezrobotnych w wieku 45 lat i powyżej wykazały znaczne rozpowszechnienie bezrobocia długotrwałego (powyżej 12 miesięcy) w tej grupie wiekowej. Większe niż wśród młodszych zagrożenie bezrobociem długotrwałym jest spowodowane m.in. gorszym stanem zdrowia, dezaktualizacją wiedzy i wykształcenia, mniejszą mobilnością przestrzenną (Worach-Kardas, Kostrzewski, 2013). Pracodawcy poszukują raczej młodszych pracowników, z drugiej zaś strony z wiekiem rosną oczekiwania wobec pracodawcy, co nie zawsze wiąże się ze wzrostem kwalifikacji.

Przyczyny długotrwałego poszukiwania pracy mogą wynikać ze strukturalnych problemów rynku pracy oraz niedostosowania umiejętności pracowników do oczekiwań pracodawców. Problemem może być też długość bezrobocia; im dłużej dana osoba pozostaje bez pracy, tym mniejsze prawdopodobieństwo że ją uzyska. Znaczny poziom bezrobocia dotyczy z jednej strony osób młodych, do 25 roku życia a z drugiej strony w starszej grupie wieku produkcyjnego. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego w 2014 roku w urzędach pracy było zarejestrowanych ponad pół miliona (537 tys.) osób bezrobotnych w wieku 50 lat i powyżej (www.stat.gov.pl).

Wśród bezrobotnych w późnej fazie wieku produkcyjnego – pomiędzy pięćdziesiątym a sześćdziesiątym piątym rokiem życia - ponad połowa to bezrobotni długotrwale co oznacza, stosownie do definicji, że są to pozostający w rejestrach urzędów pracy jako bezrobotni 12 miesięcy i dłużej w okresie kolejnych dwu lat.

Czas jaki trzeba spędzić na bezrobociu jest tym dłuższy, im niższe wykształcenie. Przeszkodą mogą być też wysokie wymagania pracodawców przy jednoczesnej dezaktualizacji wiedzy wraz z wydłużającym się bezrobociem. Długotrwale bezrobotni postrzegani są stereotypowo, jako potencjalnie mniej atrakcyjni pracownicy.

Upowszechnia się w związku z tym nowy „styl pracy” – życie w zawieszaniu. Z pewnego punktu widzenia praca w szarej strefie, praca „na czarno” dotyczy osób, które nie są formalnie zatrudnione, nie są też zarejestrowane jako bezrobotne, żyją zaś z tego co potrafią robić (praca „od zlecenia do zlecenia”). Stopa bezrobocia, zwłaszcza ludzi młodych niewątpliwie wpływa na szanse zatrudnienia przez osoby w starszych grupach wieku.

Można też zauważyć, że zarówno przepisy podatkowe jak też regulacje w zakresie polityki społecznej (dostępność do świadczeń społecznych) mogą skutecznie zniechęcać osoby bezrobotne do podejmowania formalnego zatrudnienia, wytwarzając tzw. pułapkę bezrobocia. Koszty podjęcia legalnej, opodatkowanej pracy są bowiem na tyle duże, iż jej podejmowanie może być w wielu przypadkach dla zbliżających się do emerytury osób nieopłacalne.

Obecne i przyszłe wyzwania dla jakości życia seniorów

Odnosząc się do nowej subdyscypliny jaką jest socjologia starzenia się. B. Tobiasz-Adamczyk zauważa, że we wczesnym okresie rozwoju tej nowej subdyscypliny do lat 80. XX wieku okres starości był postrzegany jako *role less role*, czyli pełnienie roli utraconych ról społecznych. Teorie tego okresu wskazywały na wycofywanie się osób starszych różnych ról i relacji społecznych. Wycofywanie osób starszych tak w wymiarze biologicznym, psychologicznym jak i społecznym – miało być przygotowaniem jednostek, ale i całego społeczeństwa na zbliżającą się śmierć” (Tobiasz-Adamczyk, 2012: 238).

Ukierunkowane na wycofanie się osoby starszej podejście zostało wszakże dość szybko zastąpione nowym, nastawionym na kontynuowanie aktywności w wieku starszym, najlepiej na tym samym poziomie jak aktywność w średnim wieku.

Nowe idee promujące wiek starszy jako okres pełen aktywności obowiązują nadal, czemu służyć mają różne wskazywane drogi włączania się osoby starszej w aktywne życie takie jak społeczne zaangażowanie, aktywność fizyczna, dieta sprzyjająca zdrowiu, rozsądna dbałość o zdrowie i sprawność.

W ostatnich dekadach w naukach społecznych dominującą perspektywą stała się perspektywa cyklu życia. W podejściu tym poszukuje się wpływu minionych doświadczeń życiowych, przeżyć osobistych, relacji międzyludzkich, w tym zwłaszcza rodzinnych na obecne decyzje i formy aktywności ludzi starych i osób na przedpolu starości (Szatur-Jaworska, 2012).

Uwarunkowania pochodzące z wcześniejszych okresów życia, na przestrzeni całej trajektorii życiowej, wywierają wpływ na stan zdrowia i szanse na aktywność w starości. Także inne życiowe uwarunkowania, w tym wysokość emerytury, sytuacja materialna, uzależnione są od wcześniejszej pozycji na rynku pracy, wysokości dochodów uzyskiwanych w przebiegu całego dorosłego życia.

Aktywność fizyczna jest istotnym elementem życia niezbędnym dla prawidłowego rozwoju osobniczego człowieka. Osoby, niezależnie od wieku, które prowadzą aktywny tryb życia mogą osiągać z tego tytułu szereg korzyści, także zdrowotnych (Bonisławski, 2011). Badanie GUS przeprowadzone w roku 2008 wykazało, że blisko 80 % populacji powyżej 60 roku życia nie podejmuje jednak żadnej aktywności fizycznej, preferując raczej bierny, „kanapowo-telewizyjny” tryb życia. Styl życia seniorów określany jest jako bierny i monotony. Zmiana stylu życia uwzględniającej podjęcie działań prozdrowotnych, rezygnacji z nałogów, rozsądnej dbałości o zdrowie, przestrzeganie zaleceń lekarskich w znaczący sposób może się przyczynić do dłuższego zachowania samodzielności i polepszenia jakości życia seniorów. Pozytywny wpływ na modyfikację postaw względem zdrowia mogą i niewątpliwie pełnią lekarze działający w obrębie leczenia ambulatoryjnego, tak publicznego jak też prywatnego, mający wszak stosunkowo częsty bezpośredni kontakt z pacjentem.

Aktywności nie można wprawdzie uznać za panaceum na wszystkie niedostatki wieku późnego, jednak obecnie głównej przyczyny przedwczesnego starzenia się upatruje się właśnie w bierności fizycznej i umysłowej, braku zainteresowań i celów życiowych. Innymi słowy należy odpowiednio wcześniej, w wieku dorosłym, zadbać o swoje zdrowie, zrównoważone żywienie, utrzymanie dobrej kondycji i sprawności ruchowej. Istotne jest działanie na rzecz sprawności umysłowej poprzez różne formy (takie jak czytanie, rozmowy, dyskusje, pisanie). W przypadku człowieka w każdym wieku, a starszego w szczególności ważny jest przebieg komunikacji społecznej, świadome podtrzymywanie więzi rodzinnych i społecznych w tym, międzypokoleniowych (Halicka, Halicki, 2003).

Z drugiej strony istotne są działania wspierające samodzielne życie osób starszych oraz zachęty do podejmowania aktywnych ról społecznych. „Przez aktywizację ludzi starszych można rozumieć zespół najrozmaitszych działań zmierzających do opóźnienia i łagodzenia procesu starzenia się, z jednoczesnym wyrabianiem w ludziach starszych umiejętności „bycia starym”. Ma to zapewnić odpowiednie przystosowanie się do starości, opierające się na odnajdywaniu właściwych proporcji między konieczną rezygnacją z niektórych dziedzin dotychczasowej działalności a niepoddawaniem się i kontynuacją czynnego życia” (Lechka-Mioduszevska, 2011).

Aktualnie rozważany jest projekt założeń do ustawy o zmianie ustawy o pomocy społecznej oraz niektórych innych ustaw. Inicjatywy te zmierzają do uaktywnienia, w tym zwłaszcza zawodowego, osób korzystających ze świadczeń społecznych.

Na kwestię pracy zawodowej warto również spojrzeć w kategoriach młodzi-starzy na rynku pracy. Można wskazać na odmienne traktowanie w zależności od wieku w następujących obszarach: rekrutacja, szkolenia (inwestowanie w kapitał ludzki), awans, zwolnienie. Dezaktywizacja osób w wieku przedemerytalnym i emerytalnym jest wynikiem braku „zarządzania wiekiem”. Przez pojęcie to rozumiemy jasno sformułowane reguły rozwoju zawodowego wraz z wydłużaniem się stażu pracy. Obecnie bowiem mniej lub bardziej świadome jest pomijanie pracowników o dłuższym stażu pracy (w związku z wyższymi kosztami pracy), brakuje określonych perspektyw awansu zawodowego dla pracowników w starszej fazie wieku produkcyjnego (45 – 64).

Wychodzenie z rynku pracy we wszystkich państwach Unii Europejskiej jest niższe niż obowiązujący w poszczególnych krajach wiek emerytalny. Oznacza to, że pracownicy kończą aktywność zawodową wcześniej niż przewiduje to ustawowy wiek emerytalny. Może to sugerować, że nie tylko system emerytalny, ale także inne czynniki (np. bariery na rynku pracy) współdecydują o długości okresu czynnego zawodowo. Potencjał indywidualny zdolności do pracy jest pochodną z kondycji fizycznej i psychicznej człowieka, środowiska pracy, oraz systemu zarządzania. Te trzy aspekty łącznie współokreślają zdolność, a także chęć kontynuowania pracy. Sama zaś zdolność do pracy jest procesem dynamicznym, który zmienia się w cyklu życia ludzkiego. W starszych grupach wieku czynnikiem najważniejszym jest szybkość procesu

starzenia się jednostek i jego wpływ na zasoby kapitału jednostkowego. Istotna jest także organizacja pracy, metody i narzędzia pracy jak również jej intensywność. Wypada podkreślić, że wszystkie te czynniki zmieniają się szybciej niż indywidualne zdolności adaptacyjne człowieka. Dużym problemem dla starzejących się pracowników są na przykład nowe technologie. Wysoka dynamika zmian technologicznych sprawia, że starsi są niejako „wypychani” z rynku pracy. Zjawisko to interpretowane jest jednak niewłaściwie jeśli traktuje się je w ten sposób, że kompetencje starszych pracowników są niewystarczające, a ich dotychczasowe doświadczenie zawodowe mało użyteczne.

Coraz dłuższe życie jest niewątpliwie sukcesem cywilizacyjnym, jednak wypełnienie go satysfakcjonującymi treściami jest zadaniem trudnym wymagającym zadań edukacyjnych i aktywizujących. Należy założyć że przyszła generacja osób starszych będzie bardziej mobilna i kreatywna, ale wrastać też będą jej oczekiwania i aspiracje w zakresie dostępu do szeroko rozumianych dóbr i usług społecznych. Na poziomie jednostkowym zaś niezbędne jest przygotowanie się do starości, jej wcześniejsze zaplanowanie (indywidualna przeczność w zakresie zabezpieczenia materialnego, wyboru możliwych pól działania po zaprzestaniu pracy zawodowej).

Wdrażanie idei aktywnego starzenia się wymaga wsparcia ze strony instytucji publicznych, jak również instytucji różnego szczebla zarówno lokalnego jak i ogólnokrajowego. Dotychczas bowiem osoby starsze postrzegane są przez administrację przede wszystkim jako biorcy różnego rodzaju świadczeń, nie usiłując skorzystać z potencjału ich wiedzy, doświadczenia i umiejętności.

Należy zauważyć, że praca zawodowa jest ważnym, ale nie jedynym obszarem aktywności. Szczególne jej znaczenie polega jednak na tym, że dostarcza zarówno bieżącego jak i przyszłego dochodu w rozumieniu wypracowania uprawnień do przyszłych świadczeń społecznych (emerytura, renta).

Konieczne jest podnoszenie atrakcyjności kapitału ludzkiego poprzez podnoszenie kwalifikacji lub ich zmianę w toku życia zawodowego. Z drugiej zaś strony niezbędne jest zachęcanie pracodawców, (przy pomocy różnych instrumentów prawnych i finansowych) do dłuższego zatrudniania starszych pracowników. Aktywność w późnej dorosłości jest skorelowana ze stanem zdrowia, co wykazało wiele prowadzonych badań nad starzejącą się populacją.

Badania PolSenior wykazały ponadto, że sprawność fizyczna i umysłowa osób 65 letnich jest obecnie znacząco lepsza niż ich rówieśników sprzed 20 lat (Aspekty, 2012).

Stan zdrowia osób starszych jest jednak zróżnicowany, zależy od tempa naturalnego, osobniczo zmiennego procesu starzenia, ponadto jest następstwem przebytych w toku życia chorób, urazów, wypadków. Osoby starsze w większym stopniu potrzebują działań prewencyjnych i edukacji zdrowotnej, które mogłyby zaowocować lepszą kondycją fizyczną, utrzymaniem możliwie jak najdłużej żywotności organizmu. Nie sposób też nie zgodzić się ze stwier-

dzeniem, że „zdrowie stało się centralną kategorią edukacyjną, która wpływa na szereg mechanizmów związanych z kształtowaniem osobowości jednostki” (Korwin-Szymanowska, 2014: 29). Promocja zdrowia wśród osób starszych powinna dotyczyć zwłaszcza takich zagadnień jak: właściwe odżywianie, unikanie nadmiernego stresu oraz sytuacji ryzykownych, zachowanie stosownej równowagi pomiędzy aktywnością a odpoczynkiem.

Podsumowanie

Czy istnieje jedna recepta na zdrową pomyślną i produktywną starość? Poszukiwania badawcze, analiza i krytyczna refleksja nad procesem starzenia się skłaniają nierzadko do odmiennych stwierdzeń. Aktywność może bowiem przybierać różne oblicza i być realizowana na szczeblu instytucji lub stowarzyszeń (np. Uniwersytetu III Wieku), a może też przybierać postać własnej, indywidualnej, samotniczej aktywności (np. samokształcenie (Tanaś, Welskop, 2014: 332).

Wedle prognoz demograficznych proces starzenia się naszego społeczeństwa w nadchodzących latach przybierze na sile. Wydłużenie ludzkiego życia, niska dzietność rodzin oraz emigracja ludzi młodych sprawią, iż nasze społeczeństwo będzie coraz starsze. W Polsce, podobnie jak w całej Europie zmienia się struktura wieku ludności. Obecnie 20% ludności naszego kraju stanowią osoby w wieku 60 lat i powyżej a liczba i odsetek osób starszych będzie nadal systematycznie wzrastać.

Główną odpowiedzią na te zmiany demograficzne jest wspieranie tworzenia kultury aktywności, w tym aktywności edukacyjnej jako procesu trwającego przez całe życie. Osoby starsze są obecnie zdrowsze i lepiej wykształcone niż ich rówieśnicy w przeszłości otwierają się potencjalne szanse aktywności w życiu społecznym, jak również w sferze zatrudnienia.

Osoby starsze, z racji wieku i doświadczenia życiowego, są w stanie pełnić ważną rolę w podtrzymywaniu wzorców pomocy wzajemnej i wsparcia także w relacjach międzypokoleniowych, w kręgu rodzinnym i w społeczności lokalnej. W sferze pracy wiele wskazuje na to, że w nadchodzącej przyszłości, w realiach nowego systemu emerytalnego, wydłużenie aktywności zawodowej będzie w większym niż obecnie stopniu koniecznością (Gwiazdowski, 2012: 67). Postępujące starzenie się społeczeństwa może sprawić, że inaczej zakreślony zostanie zakres publicznej i indywidualnej odpowiedzialności za pomyślną, godną starość - ze wskazaniem na potrzebę samozabezpieczenia się oraz dłuższą aktywność w późnej dorosłości.

Doskonalenie i aktualizowanie dotychczasowej wiedzy i umiejętności poprzez kształcenie, samokształcenie stanowić będzie zarazem niezbędnym warunkiem dla wielowymiarowej aktywności.

Bibliografia

- Active Ageing. A Policy Framework.* (2002). World Health Organization, Geneva.
- Active Ageing Index. 2012. Concept, Methodology and Final Results, Vienna, March 2013,* www.euro.centre.org/data/aai/1220536245_72192.pdf.
- Bois, J. P. (1996). *Historia starości. Od Montaigne'a do pierwszych emerytur.* Warszawa: Oficyna Wydawnicza.
- Gwiazdowski, R. (2012). *Emerytalna katastrofa i jak się chronić przed jej skutkami.* Poznań: Wydawnictwo Zysk i Spółka, Centrum im. Adama Smitha.
- Halicka, M., Halicki, J. (2002). *Integracja społeczna i aktywność ludzi starych.* W: B. Synak (red.) *Polska starość.* Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kirkwood, T. (2005). *Czas naszego życia. Co wiemy o starzeniu się człowieka.* Kielce: Wydawnictwo Charaktery.
- Korwin-Szymanowska, A. (2013). *Zdrowie jako warunek edukacji przyszłości.* W: W. Welskop (red.) *Przyszłość edukacji-edukacja przyszłości.* Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi.
- Krzyżanowska, Ł. (2011). *Dlaczego Polacy przechodzą na emerytury? Społeczne mechanizmy odpowiedzialne za dezaktywizację zawodową osób w wieku 50+.* W: M. Malec (red.) *Edukacyjne, kulturowe i społeczne konteksty starości.* Wrocław: Wydawnictwo ATUT.
- Wilian, J. (2003). *Koniec państwa socjalnego? Aktualne problemy polityki socjalnej w Niemczech.* W: E. Kantowicz, A. Olubiński (red.) *Działania społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku.* Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Szatur-Jaworska, B. (2012). *Sytuacja rodzinna i więzi rodzinne ludzi starych i osób na przedpolu starości.* W: M. Mossakowska, A. Więcek, P. Błędowski, (red) *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce.* Poznań: TerMedia Wydawnictwa Medyczne.
- Okólski, M., Fihel, A. (2012). *Demografia. Współczesne zjawiska i teorie.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rysz-Kowalczyk, B. (2003). *Czas życia człowieka – dwie perspektywy poznawcze.* W: B. Rysz-Kowalczyk, B. Szatur-Jaworska (red.) *Wokół teorii polityki społecznej; szkice i studia dedykowane Prof. Janowi Daneckiemu.* Warszawa: Instytut Polityki Społecznej.
- Tanaś, V., Welskop, W. (2014). *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako forma edukacji ustawicznej.* W: W. Welskop (red.) *Przyszłość edukacji-edukacja przyszłości.* Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi.
- Tobiasz-Adamczyk, B. (2012). *Deficyt indywidualnych zasobów psychospołecznych w wieku starszym a subiektywna ocena stanu zdrowia i jakości życia z perspektywy socjologii starzenia w Społeczne, kulturowe i polityczne*

uwarunkowania ryzyka zdrowotnego. W: M. Gałuszka, M. Wieczorkowska (red.). Łódź: UM w Łodzi.

Wolontariat w organizacjach i inne formy pracy niezarobkowej poza gospodarstwem domowym - 2011., GUS 2013 ,stat.gov.pl/obszary tematyczne/gospodarka –społeczna –wolontariat.

Worach-Kardas, H., Kostrzewski, Sz. (2013). *Quality of Life and Health State of Long-Term Unemployed people in Older Production Age*. Applied Research Quality Life, DOI 10.1007/s.

Worach-Kardas, H. (2014). Aktywne starzenie się jako wyzwanie dla polityki społecznej. W: K. Głabicka (red.) *Rola aktywnej polityki społecznej w rozwiązywaniu problemów społecznych*. Radom: Polskie Towarzystwo Polityki Społecznej.

Worach-Kardas, H. (2015). *Starość w cyklu życia. Społeczne i zdrowotne oblicza późnej dorosłości*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.

Individual and social contexts of education in the late adulthood

Paradigm of active aging and currently being developed on the basis of the social sciences, refers mainly to the theory of activity. According to forecasts, in 2025 one in five Europeans will be aged 65 years and above. The increase in the number of older people and the lengthening of the life expectancy suggest prolongation of the professional and social activity through skills improving .

The study also focus on subjective and social conditionings of the education as well as possibilities and barriers of active attitude in the late adulthood.

ANDRZEJ ZBONIKOWSKI

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Katedra Psychologii

Zjawisko gerotranscendencji

jako perspektywa rozwoju w późnej dorosłości i źródło wyzwań dla edukacji seniorów

Wprowadzenie

Problematyka rozwoju osobowości człowieka w okresie senioralnym obciążona jest dwoma stereotypami. Pierwszy - polega na twierdzeniu, iż późna dorosłość nie wiąże się z rozwojem osobowości, ponieważ rozwój ten odbywa się w dzieciństwie i adolescencji. Drugi zaś stereotyp wskazuje, iż osoby starsze podlegają zmianom deterioracyjnym lub podtrzymują dotychczasowe osiągnięcia rozwojowe, nie wypracowując nowych zasobów. Oba stereotypy są bardzo rozpowszechnione oraz szkodliwe społecznie, jako że determinują postrzeganie seniorów jako osób "zrealizowanych", których czas już minął i którzy mogą już tylko pomagać młodym oraz troszczyć się o własne zdrowie.

Przekonanie, iż osobowość człowieka dorosłego się nie rozwija, wzięło się prawdopodobnie z przypisywania dużego znaczenia do normatywnych zmian rozwojowych, jakie można obserwować w okresie dzieciństwa i adolescencji. Funkcjonujący przez wiele lat w polskiej edukacji akademickiej podręcznik psychologii rozwojowej autorstwa Marii Żebrowskiej (1966) niewątpliwie ów stereotyp utrwalił, choć zapewne nie było to intencją jego autorki - wybitnej znawczyni rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży.

Z kolei negatywny wizerunek starości jako okresu związanego wyłącznie ze stratami w zasobach osobistych jest wciąż powszechny i utrwala ją go media, eksponujące osoby starsze w reklamach środków medycznych przeznaczonych do walki z utratą zdrowia i młodości. Pewne przełamanie takiego obrazu niesie ze sobą obecny od niedawna w mediach i świadomości społecznej model seniora aktywnego, poszukującego nie tylko sposobów na spędzenie wolnego czasu, ale także kreującego swą tożsamość w nowej społecznej roli. Niewielka jest jednak społeczna świadomość faktu, iż późna dorosłość wiąże się także z możliwością wypracowania takich osobistych zasobów, którymi nie dysponują osoby w średniej ani tym bardziej wczesnej dorosłości. Zasoby te związane są z dużą życiową retrospektywą, niosącą olbrzymi bagaż nauk życiowych zwanych mądrością. Badania nad późną dorosłością pokazują także, że charakterystyczna dla osób dojrzałych zdolność myślenia dialektycznego (por. Straś-Romanowska, 2011: 347) pozwala na integrowanie całożyciowego doświadczenia i rekonstruowanie sensu życia. Wyjątkowym zaś zasobem, który stanowi atrybut zaawansowanej starości, jest mądrość transcendentna (duchowa). Umożliwia ona odnajdywanie najgłębszego sensu życia w obliczu zbliżającej się śmierci. Wyłania się ona w procesie gerotranscendencji, w pełni doświadczonej przez osoby dojrzałe, o wysokim poziomie samorealizacji.

Na gruncie psychologii problem gerotranscendencji wyłania się z całożyciowej perspektywy rozwoju nakreślonej przez Carla Gustava Junga i opisanych przez niego procesów indywiduacji i transcendencji. Perspektywę tę podjął

Erik Erikson, konstruując stadialne ujęcie rozwoju człowieka w cyklu życia oraz przypisując kluczowe znaczenie ostatniemu stadium rozwoju osobowości. Najnowsze, a przy tym dobrze poparte empirycznie ujęcie zagadnienia gerotranscendencji stanowi teoria Larsa Tornstama. Wszyscy wymienieni autorzy dostrzegają ten nadrzędny motyw rozwoju człowieka starszego, oparty na dojrzałej, duchowej mądrości. Jego analiza skłania do refleksji nad ukierunkowaniem edukacji seniorów, tak aby sprzyjała ona transcendentnemu doświadczaniu własnego *ja* przez osoby starsze.

Funkcja transcendentna według Carla G. Junga

Carl G. Jung uznawany jest za pierwszego teoretyka osobowości, który skoncentrował swoją uwagę na możliwościach rozwojowych człowieka dorosłego (por. Gałdowa, 2000: 48). Szczególnie ważne możliwości rozwojowe przypisał on drugiej połowie życia człowieka, kiedy to dochodzi do reorientacji życiowych zainteresowań i motywów jednostki: na miejscu dążeń związanych z uznanym społecznie sukcesem i ekspansją do świata zewnętrznego pojawiają się akty introspektywne, skłonność do koncentracji na kwestiach filozoficznych, społecznych, religijnych i duchowych. Aby doszło do tego rodzaju wewnętrznych przemian, w osobowości uruchamiany jest proces *indywiduacji*, polegający na różnicowaniu i rozwoju poszczególnych struktur osobowości, które w pełni odzwierciedlają indywidualny potencjał człowieka. Wprawdzie indywiduacja może odbywać się u osób młodych, jednak stymulowanie najważniejszych zasobów warunkujących dojrzałość osobowościową i osobową rozpoczyna się dopiero w drugiej fazie tego procesu, po przekroczeniu statystycznej połowy życia. Za ich ponowną integrację struktur wyodrębnionych w przebiegu indywiduacji odpowiedzialna jest funkcja transcendentna. Umożliwia ona pogodzenie przeciwstawnych dążeń i kierunków rozwoju osobowości, tak aby jak najbardziej przybliżyć się do rozwojowego ideału, jakim jest osiągnięcie *jaźni* - doskonałej i pełnej jedności. Jaźń symbolizowana jest przez *mandalę*, zaś jej najdoskonalszym ucieleśnieniem może być Chrystus lub Budda (Hall, Lindzey, 1994: 122, 133-135). Nabywanie pełni jaźni odbywa się na drodze proces *transcendencji życia*, w której człowiek wykracza ponad swe doczesne interesy i rozwój swych predyspozycji, zainteresowań i codziennego wzbogacania osobowości, a zaczyna kierować się ponadczasowymi, uniwersalnymi wartościami zewnętrznymi o znaczeniu humanistycznym. Następują wówczas głębokie przemiany strukturalne w osobowości, angażujące sferę duchową, a nierzadko również wymiar mistyczny doświadczania siebie i świata (Jung, 1981: 129-139). Osiągnięcie transcendentnego poziomu rozwoju pozostaje pod wpływem archetypu Mędrca, pozwalającego jednostce zachować wewnętrzną integralność mimo poczucia licznych sprzeczności w obszarze życiowych doświadczeń. Jung wprowadza w ten sposób na grunt psychologii ideę obecną już w filozofii greckiej pierwszego okresu – w dorobku Heraklita i Kratylosa, postulującą jako cel samorozwoju moralność mędrca, który potrafi odnaleźć we-

wnętrzną harmonię w obliczu zmian w otaczającym świecie (por. Tatarkiewicz, 2002: 30-33).

Mądrość ego w świetle teorii rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona

Autorem teorii rozwoju bardzo ważnej z punktu widzenia problematyki zasobów osób starszych jest Erik Erikson. Zaproponował on stadialne ujęcie rozwoju człowieka w cyklu całego życia, co stało się znaczącą inspiracją dla wielu przedstawicieli nurtu *psychologii biegu życia* (*life-span developmental psychology*) (por. Zbonikowski, 2005: 45-58). W swoich analizach nawiązał on do inspirującej heurystycznie idei Junga, dotyczącej przechodzenia z pierwszej do drugiej (właściwej) fazy indywiduacji. Zaproponował własny, szczegółowy model rozwoju psychospołecznego, w którym wyróżnił osiem stadiów, obejmujących życie jednostki od narodzin do śmierci. Przechodzenie od jednego stadium do kolejnego polega na przewycięzaniu kryzysu związanego z konfliktem dążeń wzrostowych i regresywnych, specyficznych dla każdego stadium. Doskonalone jest wówczas ego, które w każdym stadium nabywa nową jakość (*cnotę*). Obowiązuje przy tym zasada epigenetyczności, zgodnie z którą – dane stadium dominuje tak długo, dopóki nie rozwiną się wszystkie związane z nim dyspozycje, stanowiące osobowościowe podłoże do wejścia w kolejne stadium.

Ostatnie, ósme stadium rozwoju, rozpoczyna się po 50. r.ż., a jego specyfikę określa konflikt: *integralność a rozpacz*. W stadium tym wyłania się najwyższa, zintegrowana forma ego, odzwierciedlająca cnoty wszystkich dotychczasowych okresów życia. Cnotą, która wyłania się w wyniku konfliktu integralności i rozpacz, jest *mądrość*. Oznacza zwrócenie się ku Bogu, Absolutowi, wartościom najwyższym. Jednostka bardzo wyraźnie zaczyna uświadamiać sobie nadrzędny cel i sens życia, a zauważając ogólniejszy porządek Wszechświata – kształtuje w sobie postawę dojrzałej akceptacji wobec rzeczywistości. Pojawia się poczucie pełni i samorealizacji, człowiek opanowuje lęk przed śmiercią oraz znajduje siłę, by zrozumieć i akceptować ograniczenia wynikające ze starości. (Erikson, 2000: 279-281; 2002: 75-81). Jednocześnie kształtuje się głębsza, filozoficzna postawa wobec życia, która pozwala osłabić neurotyczny lęk determinowany sprawami doczesnymi, wypracować poczucie spójności i całości w retrospektywnym i obecnym postrzeganiu swego życia, a uwagę człowieka skierować ku kwestiom egzystencjalnym. Jej brak grozić może dogmatyzmem i pseudointegralnością, która oddala człowieka od spójnej relacji z Bogiem, Absolutem (por. Erikson, 2002: 79-81).

Gerotranscendencja w ujęciu Larsa Thornstama

Teoria gerotranscendencji zaproponowana przez Larsa Thornstama - szwedzkiego socjologa i gerontologa - powstała na empirycznym gruncie badań ilościowych i jakościowych, i stanowi obecnie bodaj najlepiej dopracowane i analizowane ujęcie omawianego zjawiska (por. Malec, 2012: 45-60; Steuden,

2011: 77-81; Straś-Romanowska, 2011: 343; White, 2015: 1-6). W swej teorii autor nawiązuje do jungowskiej koncepcji indywiduacji jako procesu kierującego rozwój w stronę dojrzałości i mądrości, stanowiącej etap w osiągnięciu gerotranscendencji. Samą gerotranscendencję określa zaś jako *zmianę sposobu postrzegania świata - od perspektywy materialistycznej i pragmatycznej do perspektywy kosmicznej i duchowej* (Tornstam, 2003: 3). Perspektywa kosmiczna oznacza tu poczucie związku z całym wszechświatem - zarówno częścią ożywioną, jak i nieożywioną, widzialną i niewidzialną, w całej rozciągłości temporalnej, a także poczucie bycia częścią tego wszechświata. Perspektywa duchowa (transcendentna) wiąże się natomiast z uzyskaniem szerszego i głębszego spojrzenia na własne życie, tak aby możliwe stało się dostrzeganie sensu tam, gdzie jest on trudny do znalezienia lub zaakceptowania na płaszczyźnie czysto racjonalnej. Towarzyszy temu przekraczanie własnych ograniczeń, kierowanie się wewnętrzną wolnością i budowanie nadrzędnego sensu życia (Straś-Romanowska, 2011: 343).

W strukturze procesu gerotranscendencji wyróżnić można trzy poziomy, stanowiące zarazem jego komponenty:

- *poziom kosmiczny* - dotyczy on zmian w zakresie percepcji czasu i przestrzeni; silnie akcentowane jest tu poczucie więzi z całym wszechświatem i poczucie bycia jego częścią, zdolność odczuwania silnej więzi z ludźmi bez względu na ich fizyczne oddalenie, możliwość równoczesnego doświadczania świata z perspektywy teraźniejszej i przeszłej, a także poczucie więzi z przeszłymi generacjami;
- *poziom odnoszący się do "ja"* - wiąże się z ważnymi transformacjami wewnętrznymi: stopniowym przechodzeniem od postawy egocentryzmu do nastawienia altruistycznego, zmniejszaniem się koncentracji na sobie, rozwijaniem akceptacji zmian we własnym wyglądzie związanych ze starzeniem się, kształtowaniem integralności *ja*;
- *poziom relacji społecznych* - determinowany jest potrzebą spędzania czasu sam na sam ze sobą, wewnętrznego wyciszenia się i oddawania się filozoficznej refleksji nad życiem, relacje społeczne stają się bardziej selektywne, zwiększa się poczucie autonomii i wolności w głoszonych opiniach (Steuden, 2011: 79-80; Tornstam, 2003: 3-6).

Wskazany wymiar samotności wyraźnie nawiązuje do wskazanej przez Abrahama Masłowa cechy osób samorealizujących się, jaką stanowi *dystans wobec rzeczywistości i potrzeba prywatności* (1990: 226). O ile jednak w teorii motywacji jest ona ukazywana w kategorii zaspokojenia potrzeby przynależności i skłonności do poznawania własnego *ja*, tak w teorii gerotranscendencji stanowi ona czynnik skłaniający raczej do poszukiwania nadrzędnego sensu życia i poczucia dobrostanu związanego z jego kontemplowaniem. Jak zauważa Steuden (2011: 80), potrzebie samotności towarzyszy tendencja do odchodzenia od pełnionych ról społecznych. Jednocześnie zwiększa się poczucie wolności w wyrażaniu własnego zdania, niezależność od oceny innych osób oraz skłonność do odważnego zajmowania stanowiska w wielu sprawach, co rozpatrywać można jako przejaw wysokiego poziomu dojrzałości moralnej.

Ujmując deskryptywnie funkcjonowanie osób podlegających procesowi gerotranscendencji, należy wskazać następujące jej cechy charakterystyczne:

- rozwijają duchową więź z uniwersum, czyniąc to z pozycji bycia jego częścią;
- postrzegają przestrzeń i czas w sposób pozbawiony realnych i racjonalnych granic, dzięki czemu uzyskują poczucie bliskości z ludźmi, ich kulturą czy historią pomimo dystansu fizycznego, społeczno-kulturowego czy temporalnego; ze względu na rozszerzenie poczucia wspólnoty słabną wówczas skłonności egocentryczne;
- poszukują głębszego sensu istnienia i przemijania, a odnajdywany sens pozwala im opanować lęk przed śmiercią;
- przewartościowują relacje z innymi, dostrzegając ich głębsze znaczenie bądź rezygnując z niektórych związków;
- rewidują swoją postawę wobec dóbr materialnych, konfrontują wartości materialne z niematerialnymi, doceniając ponadczasowość i uniwersalność tych drugich;
- poświęcają więcej czasu na refleksję o swym życiu, dokonują analiz i podsumowań (Thornstam, 2005: 41, za: Steuden, 2011: 79).

Edukacja dorosłych wobec problemu gerotranscendencji

Charakterystyka procesu gerotranscendencji pokazuje, że jest to bardzo ważny aspekt rozwoju osób starszych, mający znaczenie adaptacyjne wobec starości i nadający głębszy sens całokształtowi życia z perspektywy jego końcowego etapu. Świadomość ograniczoności życia oraz przemijania, pojawiająca się zwykle po przekroczeniu statystycznej połowy życia (por. Oleś, 2011: 189-190), nasila się w okresie późnej dorosłości. W przypadku osób starszych świadomość nadchodzącej śmierci jest bodźcem rozwojowym, którego nie sposób uniknąć. W tym kontekście gerotranscendencja stanowi niezwykle ważny proces rozwojowy, który pozwala domknąć cykl życia z poczuciem Sensu. Należy zatem postawić pytanie: w jaki sposób edukować seniorów, aby wspierać ów ważny proces gerotranscendencji? Dotychczasowy stan wiedzy pozwala sformułować w tym zakresie kilka rekomendacji przedstawionych poniżej.

- *Stymulowanie dojrzałości osobowościowej seniorów.* Należy zauważyć, iż gerotranscendencja jest procesem inicjowanym w dojrzałej osobowości. Najdobitniej pokazuje to teoria Eriksona, gdzie ósme stadium rozwoju oparte jest na osiągnięciach wszystkich wcześniejszych etapów ontogenezy. Zauważyć przy tym trzeba, iż mimo że w późnej dorosłości mamy do czynienia z już ukształtowaną osobowością, to jednak przestrzeń do zmian i stymulowania rozwoju nadal tu występuje. Wskazuje na to skłonność osób starszych do retrospekcji, weryfikowania i sensotwórczego porządkowania życiowych doświadczeń, a także zagospodarowanie wolności i adaptacja do strat - będące rozwojowymi zadaniami omawianego okresu (por. Straś-Romanowska, 2011: 347).

Uwzględniając perspektywę śmierci można powiedzieć, iż immanentnie w starość wpisany jest wymiar kryzysu egzystencjalnego, który predestynuje osobę starszą do wewnętrznych przemian. Celowe wydaje się zatem podejmowanie inicjatyw psychoedukacyjnych wspierających właściwości intrapsychiczne oraz umiejętności interpersonalne seniorów związane z osobowością i dojrzałością. Obejmować one mogą zarówno cele "uniwersalne", jak: rozwijanie samoświadomości i poczucia własnej wartości, wspieranie zdolności radzenia sobie ze stresem, jak i kwestie specyficzne - jak praca nad życiowym bilansem, adaptacja do zmian w pełnionych rolach społecznych, przystosowanie się do ograniczeń w zdrowiu somatycznym czy też radzenie sobie ze stratą współmałżonka (por. Zbonikowski, 2015: 253-262). Zauważyć należy, że tego rodzaju oddziaływania psychoedukacyjne, oparte na pracy z osobistymi zasobami, stanowią wciąż rzadkość w pracy z seniorami, ustępując miejsca edukacji związanej przekazywaniem wiedzy. Za każdym razem wymagają one wysokich kompetencji edukatorów, a także adekwatnej diagnozy potrzeb i możliwości osób starszych oraz świadomej zgody wszystkich zainteresowanych.

- *Respektowanie potrzeby i prawa osób starszych do prywatności i spędzania czasu wolnego na "samotnej" kontemplacji.* Badania gerontologiczne pokazują jednoznacznie, iż to aktywne style życia w starości stanowią predyktor wysokiej jakości życia w omawianym okresie (por. Czerniawska, 2008: 27; Worach-Kardas, 2015: 177-182). W oparciu o powyższą zależność osoby i instytucje odpowiedzialne za politykę senioralną i pracę z osobami starszymi słusznie promują aktywizację seniorów i zapobiegają przyjmowaniu biernego stylu starzenia się. Z punktu widzenia teorii gerotranscendencji należy tu jednak zalecić pewną ostrożność i zdroworozsądkowy umiar. Promując aktywność pamiętać trzeba, iż zadania gerotranscendentne - jak retrospektywne zrozumienie własnego życia i znalezienie jego głębszego, ukrytego sensu, wypracowanie akceptacji wobec przemijania - dopełniają się w ciszy i samotności. Tymczasem praktyka instytucji i opiekunów osób starszych bywa zupełnie inna, a sami seniorzy są niejako zniechęceni do postawy kontemplacyjnej z dala od innych. Problem ten został zauważony przez Tornstama (1999, za: Steuden, 2011: 80), który twierdzi, że proces gerotranscendencji może być zablokowany przez opiekunów stale motywujących osobę starszą do podtrzymywania aktywności, przez co nie może dokonywać się integracja osobowości konieczna przy końcu życia. W obszarze praktyki Sherryl White (2015: 5) zaleca tu zasadę balansu między zachęcaniem seniorów do aktywności a akceptowaniem ich: "Nie, dziękuję".

Z punktu widzenia psychologicznego omawiana kwestia ma charakter złożony i wymaga bardzo ostrożnej i selektywnej popularyzacji, tak aby nie dyskredytować działań promujących aktywny styl życia w okresie senioralnym. Z jednej strony - nadaktywność niektórych osób starszych, uczestniczących w niezliczonych formach zagospodarowania wolnego czasu, można rozpatrywać w kategorii zachowań ryzykownych, ucieczkowych, utrudniających rozwój. Z drugiej jednak strony - trzeba też pamiętać, że zachowania takie mogą

mieć znaczenie adaptacyjne i doraźnie stanowić formę radzenia sobie z lękiem i poczuciem pustki.

- *Prowadzenie edukacji adaptującej do życia na emeryturze.* Działania z tego obszaru są szczególnie potrzebne osobom, dla których dotychczasowa praca stanowiła główne źródło sensu życia, a także ich bliskim. Edukacja taka zmierzać powinna w kierunku wypracowania takiej optyki na życie, która pozwoli dostrzec otaczający świat jako źródło potencjalnych, wartościowych celów, których osiągnięcie może być dla jednostki satysfakcjonujące. Pamiętać jednak należy, że jest to proces wymagający czasu i potrzeba na to zgody samych zainteresowanych. Pomocne znaczenie może mieć tu społeczne modelowanie zachowań i uczenie się postaw prezentowanych przez inne osoby starsze o podobnym doświadczeniu, co będzie możliwe w grupowych formach edukacyjnych.

- *Respektowania potrzeby i prawa osób starszych do kontaktu z naturą.* Obcowanie ze światem przyrody i obserwowanie zarówno jej piękna, jak i niezmienności jej praw, zachęca do wytwarzania więzi z otaczającym światem i wytwarzania poczucia bycia jego częścią. W praktyce realizacja niniejszej rekomendacji może oznaczać dbałość nawet o taki szczegół jak ten, aby fotel osoby przewlekle chorej ustawić tuż przy oknie wychodzącym na otaczający ogród (por. White, 2015: 5).

- *Rozwijanie pogodnej, akceptującej postawy wobec świata.* Skłonność do takiego nastawienia wobec otaczającego świata - zarówno innych ludzi, jak i zjawisk przyrody - jest cechą charakterystyczną osób dojrzałych (por. Maslow, 1990: 220). Pozwala ona bardziej harmonijne "układanie się" z rzeczywistością, skłonność do wybaczenia dawnych win i urazów oraz ułatwia osiągnięcie wewnętrznego spokoju w otaczającym świecie.

- *Pomoc w umożliwieniu kontaktu z bliskimi, którzy są/byli ważni w życiu danej osoby.* Kwestia ta jest szczególnie istotna w domach opieki dla seniorów, gdzie problem kontaktów z bliskimi jest dla osób starszych kwestią trudną emocjonalnie z różnych względów. Pamiętać przy tym należy o zasadzie podejmowania działań zgodnie z wolą osoby starszej.

- *Organizowanie form edukacyjnych poświęconych pamięci przodków* - rodziców, przyjaciół, nauczycieli. Naturalne zainteresowanie przeszłością pozwala osobom starszym wzmacniać poczucie więzi z własną, indywidualną historią w świecie, a zarazem ugruntowywać własną tożsamość.

- *Wykorzystywanie form pracy opartych na artystycznych środkach wyrazu.* Muzyka, działania plastyczne, sztuka teatralna czy starannie dobrany film - to środki mające znaczenie arteterapeutyczne. Pozwalają człowiekowi w symboliczny i emocjonalny sposób doświadczać relacji ze światem, poznawać jego prawa i własne potrzeby. Wartościową inicjatywę stanowią w tym zakresie różnego typu spotkania dyskusyjne, które umożliwiają wymianę spostrzeżeń, doświadczeń - na przykład po wysłuchanym koncercie, obejrzanym przedstawieniu teatralnym lub seansie filmowym, obejrzanej wystawie.

- *Wspieranie komunikacji międzypokoleniowej seniorów i zachęcanie do dzielenia się doświadczeniem z młodszymi pokoleniami.* Działania takie stanowią wsparcie osób starszych w zakresie ich poczucia godności i bycia potrzebnym, pomagają także dostrzegać sens okresu starości.
- *Podjęcie akcji społecznych budujących pozytywny wizerunek starości i osób starszych w społeczeństwie.* Współcześnie zaobserwować można wiele działań, obecnych w mediach i przestrzeni publicznej, promujących kult młodości i pokazujących starość w kategoriach swego rodzaju nienormalności czy wręcz patologii. Działania takie jak ageizm czy gerontofobia odnoszą skutek dyskryminujący i wymagają działań zaradczych.

Podsumowanie

Gerotranscendencja jest zjawiskiem zachodzącym u schyłku życia, nie można zatem jej doświadczać z pozycji osoby młodej czy w średnim wieku. Jest to wyjątkowy proces rozwojowy, który jak soczewka skupia doświadczenia i osiągnięcia wypracowane na całej drodze życiowej. Pozwala osobom starszym osiągnąć zasoby będące atrybutami dojrzałej starości, przede wszystkim - duchową mądrość oraz poczucie głębokiego sensu istnienia. W tym kontekście - dopiero starość umożliwia dialektyczne i realizowane z kosmicznej perspektywy odniesienie się do całościowych doświadczeń. Tym samym, gerotranscendencja jawi się jako proces na wskroś humanistyczny, wynoszący życie człowieka ponad jednostkową wartość i wieńczący wszystkie procesy rozwojowe w życiowym cyklu.

Bibliografia

- Czerniawska, O. (2008). *Style życia na emeryturze*. W: R. Konieczna-Woźniak (red.), *Dorosłość wobec starości*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Erikson, E. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis.
- Erikson, E. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Rebis.
- Gałdowa, A. (2000). *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hall, C.S., Lindzey, G. (1994). *Teorie osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jung, C. G. (1981). *Archetypy i symbole*. Warszawa: Czytelnik.
- Jung, C.G. (1999). *Komentarze do rozprawy doktorskiej*. W: Jung C.G., (red. W. McGuire, R.F.C. Hull), *Rozmowy, wywiady, spotkania*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Malec, M. (2012). Gerotranscendencja - teoria pozytywnego starzenia się. Założenia i znaczenie. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 13, 45-60.
- Oleś, P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Straś-Romanowska, M. (2011). Późna dorosłość. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Steuden, S. (2011). *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tornstam, L. (2003). *Gerotranscendence from young old age to old old age*. Online publication from The Social Gerontology Group, Uppsala. URL: <http://soc.uu.se/publications/fulltext/gtransoldold.pdf>. Dostęp: 12.03.2016 r.
- Tatarkiewicz, Wł. (2002). *Historia filozofii*. Tom 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- White, S. (2015), Gerotranscendence Theory: A Fresh Look AT Positive Ageing. *Engaging Ageing*, 1, 1-6.
- Worach-Kardas, H. (2015), *Starość w cyklu życia Społeczne i zdrowotne oblicza późnej dorosłości*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
- Zbonikowski, A. (2005). Rozwój osobowości człowieka dorosłego w świetle psychologii biegu życia. *Edukacja Dorosłych*, 2-3, 45-58.
- Zbonikowski, A. (2015). *Psychologia człowieka starszego - źródłem wyzwań dla praktyki psychoedukacyjnej*. W: V. Tanaś, W. Welskop (red.) *Pedagog we współczesnym świecie*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu.

The phenomenon of gerotranscendence as the prospect of development in late adulthood and the source of challenges for the education of older adults

The period of late adulthood - besides losses and restrictions - gives an elderly person also new opportunities and activates new resources. An important prospect for development, inaccessible to younger people, opens the process of gerotranscendence. It concerns people with a mature personality, characterized by a high level of self-realization. His developmental outcomes are related to existential adaptation, building deep meaning of life, affirmation of the changes associated with aging and passing and the attainment of transcendent wisdom. Modern education of older adults rarely respects a gerotranscendent perspective, focusing more on developing interests and various forms of active aging. This generates the need to pay attention to gerotranscendent resources and identify new challenges for the education of older adults.

